

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas

Ciências da Educação

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO.
CONTRIBUTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO DE
REFERÊNCIA.**

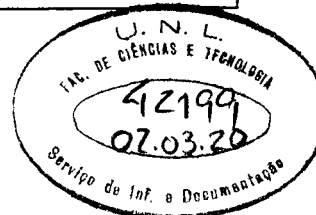
2 Volumes (Vol I)

Emília de Almeida Andrade

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em **Ciências da Educação, Educação e Desenvolvimento** pela UNL/FCT, preparada com a orientação da **Professora Doutora Teresa Ambrósio e Mestre Margarida Marques**

LISBOA

1997



Aos que comigo partilham rotinas e projectos,
a Patrícia e o António.

RESUMO

O conceito de avaliação em educação, tradicionalmente, estava associado à avaliação de conhecimentos dos alunos.

A avaliação era identificada com 'medida'. Mediam-se as aprendizagens dos alunos também para verificar o (in)sucesso dos programas e dos sistemas educativos.

Face a novos contextos e novas necessidades o conceito evolui, tal como foram evoluindo os modelos e as práticas de avaliação, que passaram a incidir sobre programas educativos ou acções de formação. O conceito de avaliação evoluiu de modo a poder integrar a complexificação do 'objecto de estudo'.

No campo educativo e num sistema educativo com fortes tendências centralizadoras, as escolas profissionais emergem da articulação do sistema educativo com o sistema económico e social, o que vem a favorecer a diversidade de projectos, caracterizados pela sua singularidade, concebidos dentro um modelo que procura manter a unidade dentro da diversidade. Esta diversidade é ainda favorecida pela consagração legislativa do princípio da autonomia.

O nosso projecto de investigação aborda a problemática da avaliação. Procuraremos explicitá-lo no contexto das escolas profissionais. Através dele, tentaremos compreender as representações dos actores, ao nível da administração e ao nível local, relativamente à problemática da avaliação e procuraremos construir um quadro de referência integrador de interesses e valores dos actores, no contexto referido.

ABSTRACT

The concept of evaluation in education was, for a long time, restricted to the evaluation of students' knowledge.

Evaluation was synonymous with 'measurement'. The measuring of learning outcomes was used to check the success or otherwise of education programmes or education systems.

In the light of new contexts and new needs the concept changes in the same way that models and evaluation methods changed and started to focus on education programmes or training actions. The concept of evaluation evolved so as to be able to integrate the ever growing complexity of the object of study.

In the field of education and in an education system with strong centralized traditions and tendencies, vocational schools emerge from the partnership of the education system with the social and economic systems. This partnership favours the diversity of projects, characterized by their uniqueness, since they are conceived inside a model that tries to maintain unity within the diversity. This diversity continues to benefit from the principle of autonomy being set down in the legislation.

Our research project deals with the problem of evaluation in the context of vocational schools. Through it we will try to understand the representations of participants at the level of administration and at the local level, relative to the problem of evaluation. We also will try to build a reference framework that integrates the actors' interests and values in the referred context.

RÉSUMÉ

Le concept d'évaluation en éducation était traditionnellement lié à l'évaluation des élèves.

L'évaluation était identifiée en tant que 'mesure'. Du même, on mesurait les connaissances des élèves de manière à constater le succès ou l'échec des programmes et des systèmes éducatifs.

De nouveaux contextes et de nouveaux besoins sont apparus et ont imposé une évolution de ce concept. Les modèles et les méthodes d'évaluation ont donc évolués simultanément. Ceux-ci ont ciblés les programmes d'éducation ou les actions de formation. Le concept d'évaluation a évolué de façon à pouvoir intégrer la complexité de 'l'objet d'étude'.

Dans le domaine de l'éducation au sein d'un système éducatif organisé selon des tendances très centralisatrices, les écoles professionnelles sont le résultat d'une articulation entre le système éducatif et les systèmes économiques et sociaux. Cette situation est génératrice de la diversité des projets qui sont ainsi caractérisés par une singularité mais dans un modèle qui cherche à maintenir une unité dans cette diversité. Cette diversité est renforcée par la consécration législative du principe de l'autonomie.

Notre projet de recherche se trouve dans la problématique de l'évaluation. Nous allons essayer de le développer pour le cas spécifique des écoles professionnelles. Nous essayerons de comprendre les représentations des acteurs au niveau de l'administration et au niveau local en ce qui concerne la problématique de l'évaluation et nous essayerons également de construire un cadre de référence qui puisse intégrer l'intérêt et les valeurs des acteurs pour le contexte développé.

SIGLAS UTILIZADAS

CCE - Comissão das Comunidades Europeias

CE - Comunidade Europeia

CEDRA - Centro de Estudos e Desenvolvimento da Região Alentejo

CEREQ - Centres d'Études, Recherches et Qualifications

DES - Departamento do Ensino Secundário

DET - Diploma de Estudos Especializados

GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

EM - Estados Membros

EP - Escolas Profissionais

ETP - Ensino Técnico-Profissional

EUA - Estados Unidos da América

FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

MESS - Ministério do Emprego e Segurança Social

MQE - Ministério para a Qualificação e o Emprego

NEP - Núcleo do Ensino Profissional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEVA - Observatório de Entradas na Vida Activa

PAP - Prova de Aptidão Profissional

QCA - Quadro Comunitário de Apoio

UE - União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNL - Universidade Nova de Lisboa

UNIVA - Unidade de Inserção na Vida Activa

ÍNDICE DE MATÉRIAS

ÍNDICE DE MATÉRIAS

VOLUME I

INTRODUÇÃO.....	10
Pertinência do estudo.....	11
Plano de trabalho.....	11
Dimensão pessoal da escolha.....	14

PRIMEIRA PARTE

DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução à Primeira Parte.....	17
----------------------------------	----

CAPÍTULO 1 - Objecto de estudo e problemática18

1.1. Introdução	19
1.2. Objecto de estudo e problemática	19

CAPÍTULO 2 - O modelo educativo das escolas profissionais..... 26

2. 1. Introdução.....	27
2. 2. O modelo das escolas profissionais	27
2.2.1. Antecedentes	27
2.2.2. Enquadramento global	29
2.2.3. Enquadramento na LBSE	31
2.2.4. Linhas orientadoras do modelo.....	33
2.2.5. Projecto	35
2.2.6. Do projecto à escola	37
2.2.7. Formação em contexto de trabalho.....	42
2. 3. As avaliações de que as escolas profissionais foram objecto.....	46
2.3.1. Avaliação interna	48
2.3.2. Avaliações externas	49
2.4. Conclusões	53

CAPÍTULO 3 - Uma análise de modelos de avaliação.....	55
3.1. Introdução	56
3.2. Ponto de vista histórico	57
3.3. O modelo CIPP de Stufflebeam	61
3.4. A avaliação compreensiva de Stake.....	64
3.5. A avaliação sem referência a objectivos de Scriven	67
3.6. O construtivismo de Guba	72
3.7. A avaliação no contexto europeu.....	76
3.7.1. Avaliação <i>ex-ante</i> , <i>on-going</i> e <i>ex-post</i>	77
3.7.2. Controle.....	81
3.7.3. Monitorização.....	82
3.7.4. <i>Audit</i>	83
3.7.5. Avaliação interna e avaliação externa.....	84
3.7.6. Os resultados e o seu uso.....	88
3.8. Conclusões	90
 CAPÍTULO 4. Avaliação e quadro de referência	93
4.1. Introdução.....	94
4.2. A construção do quadro de referência	95
4.3. Conclusões	112

SEGUNDA PARTE

A CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO DE REFERÊNCIA A PARTIR DO REFERENCIAL TEÓRICO

Introdução à Segunda Parte.....	114
 CAPÍTULO 5 - Metodologia e caracterização do campo empírico.....	115
5.1. Introdução	116
5.2. Metodologia.....	117
5.3. Estudo de caso: limitações e potencialidades.....	119

5. 4. O nosso estudo de caso.....	123
5.4.1. Análise documental.....	123
5.4.2. Entrevistas.....	124
5.4.3. Tratamento dos dados.....	128
5.4.4. Conclusões	130
5.5. Caracterização do campo empírico	131
CAPÍTULO 6 - Os resultados do nosso estudo de caso	143
6.1. Introdução	144
6.2. Análise dos resultados	144
6.3. Conclusões	174
CONCLUSÕES	177
Introdução	178
Quadro de referência: os princípios organizadores.....	182
Considerações finais	184
AGRADECIMENTOS	187
BIBLIOGRAFIA	189
ÍNDICE DE AUTORES	206
ÍNDICE TEMÁTICO	210

VOLUME II

ANEXOS

Introdução.....	2
<u>Anexo I</u>	3
Guiões das entrevistas	4
<u>Anexo II</u>	9
Protocolos das entrevistas.....	10

INTRODUÇÃO

Introdução

A pertinência do estudo

O conceito de 'avaliação' esteve, durante muitos anos em Portugal, associado apenas à avaliação de conhecimentos dos alunos. Uma outra abordagem do conceito de avaliação está ligado à avaliação da educação/formação - programa, acção ou organização. Esta última, não tendo uma tradição tão desenvolvida em Portugal, é uma prática, designadamente no âmbito de organizações internacionais, ligada sobretudo a programas por elas financiados.

São componentes dos programas, projectos ou acções de educação/formação, hoje sistematicamente consideradas objecto de análise no campo da avaliação os objectivos, os recursos mobilizados, os intervenientes, os destinatários, os processos e os resultados e os contextos.

Entre nós, a avaliação vista nesta segunda perspectiva é uma prática relativamente recente e não generalizada, que veio introduzir um debate no campo das metodologias, das finalidades ou da definição do seu objecto de estudo.

O nosso projecto de investigação situa-se neste campo e pretende ser uma contribuição para esse debate: prende-se com a problemática de avaliação de projectos de educação/formação. Procuraremos explicitá-lo no caso das escolas profissionais.

Plano de trabalho

O nosso projecto de investigação procura construir um quadro de referência da avaliação dos projectos educativos desenvolvidos pelas escolas profissionais.

Os quadros de referência centralizados e a nível nacional, têm vindo progressivamente a ser substituídos por quadros de referência que enquadrem a dinâmica local, quadros de referência adaptados a novos contextos e a dados cuja mudança é permanente.

As escolas profissionais não têm, desde a sua génese, de se ajustar a um modelo único, pré-concebido e conforme a uma norma rígida. São heterogéneas e complexas. Esta situação de diversidade e complexidade, cria um contexto inovador para a sua avaliação.

Partimos do pressuposto que a avaliação é um campo de escolhas que exige a construção de referenciais metodológicos e abordagens que não se limitem a avaliar os resultados, mas que conduzam à compreensão dos processos que conduziram a esses resultados. Consideramos que a avaliação tende a ser sistémica e contextualizada, para permitir enquadrar os processos que ocorrem nos sistemas de formação como resultado das estratégias dos actores face aos desafios que lhes são lançados quer pelos centros de decisão, quer pela envolvente socio-económica regional e local. Daí que, na avaliação consideremos indispensável a participação dos diferentes grupos de actores.

Procuraremos fundamentar estes pressupostos em duas linhas de pesquisa. Numa primeira, com base na bibliografia disponível, vamos proceder à sistematização do 'estado da arte' no que se refere à avaliação de programas de educação/formação. Procuraremos fundamentar os nossos pressupostos, analisando os contributos teóricos de diferentes autores, que nos parecem ser mais significativos para o nosso campo de análise, para depois construirmos um quadro teórico de referência de avaliação.

Na segunda parte, através do estudo da opinião dos actores e apoiando-nos num estudo de caso, procuraremos compreender e organizar as suas

representações, representações essas que enquadram e condicionam o quadro de referência da avaliação do objecto de estudo de que são sujeitos.

Estas duas linhas de pesquisa conduzem-nos a uma proposta de um quadro de referência, adequada ao contexto em que foi produzida.

Este plano de investigação deu origem ao trabalho que apresentamos. A sua organização está sistematizada em duas partes.

Na primeira, centramo-nos na problemática e estabelecemos o referencial teórico. Está estruturada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo procura definir o objecto de investigação e a problemática, explicitando a emergência do modelo das escolas profissionais em que participam uma variedade de actores organizados através de partenariados socio-educativos¹. Esta diversidade de actores produz dinâmicas, que conduzem a uma diversidade de projectos e complexifica o objecto de estudo.

Abordamos também a evolução dos conceitos e práticas de avaliação em função dos contextos, das necessidades, dos interesses e dos valores. Referimos ainda as avaliações de que as escolas profissionais têm sido objecto.

No segundo capítulo, descrevemos o modelo educativo das escolas profissionais e procedemos a uma leitura das avaliações já realizadas, nos aspectos que mais se relacionam com o nosso campo de estudo.

No terceiro capítulo, fizemos uma análise crítica de modelos de avaliação, a partir de uma análise bibliográfica assente em autores como Stufflebeam, Stake, Scriven, Guba e analisámos alguma terminologia recorrente na literatura sobre avaliação no contexto europeu.

¹ Sobre este conceito ver Marques (1993).

Consideramos que nenhum destes modelos está orientado para a avaliação do modelo educativo das escolas profissionais ou dos projectos que cada uma delas desenvolve. Por isso, no capítulo quatro, procuramos construir um quadro de referência da avaliação, em que as práticas de avaliação dos projectos desenvolvidos pelas escolas profissionais se possam apoiar.

A segunda parte centra-se no desenvolvimento de um estudo de caso que contribui para a fundamentação das nossas hipóteses de trabalho e nos vai permitir uma explicitação do nosso referencial teórico. Está organizada em dois capítulos.

No capítulo quinto descrevemos o processo heurístico, que nos conduziu à metodologia e caracterizamos o nosso campo empírico.

O capítulo sexto integra a análise dos resultados do estudo de caso, que nos conduziu à proposta do quadro de referência da avaliação.

Terminamos com algumas conclusões, onde apresentamos uma síntese das reflexões a que nos conduziram a abordagem teórica e prática - a elaboração do quadro de referência da avaliação de projectos de educação/formação profissional, desenvolvidos pelas escolas profissionais.

Dimensão pessoal da escolha

A escolha do tema de investigação surge no contexto da nossa experiência profissional. Professora do Ensino Secundário, de 1990 a 1994, trabalhamos no Ministério da Educação (no GETAP e depois no DES), na equipa de

acompanhamento das escolas profissionais. Esta experiência levou-nos ao contacto diário com a problemática do projecto educativo e da sua avaliação, uma vez que nos situávamos no interface entre as linhas orientadoras do centro de decisão e as práticas de cada escola.

A prática profissional permitiu-nos ser observadores participantes das estratégias dos actores, mostrou-nos a multiplicidade de opções e de soluções encontradas para ultrapassar o mesmo constrangimento; mostrou-nos não só as práticas inovadoras, mas também a reprodução de modelos mais clássicos numa lógica de acomodação. Num quadro de autonomia das escolas, tivemos a experiência da negociação, mas também o pedido expresso da norma regulamentadora, da 'lei para aplicar'.

Desde essa altura, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto alguns trabalhos de avaliação externa, quer a nível nacional, quer a nível comunitário.

A avaliação de desempenho do sistema das Escolas Profissionais, promovida pelo então GETAP e realizada pela Coopers & Lybrand, foi realizada enquanto trabalhávamos no ME.

Durante o mesmo período integrámos os Comités de Acompanhamento da avaliação intercalar e da avaliação final do Programa Petra, promovidas pela Comissão Europeia - DG XXII, Educação, Formação e Juventude. Estas avaliações foram realizadas respectivamente em 1993 e 1995 e assumiram a forma de avaliações externas.

Foi neste quadro que se desenvolveu a nossa motivação para, numa atitude reflexiva e investigativa, realizar um estudo mais profundo e sistematizado de uma problemática social relevante, a avaliação.

PRIMEIRA PARTE

Definição da problemática e enquadramento teórico

Introdução à primeira parte

Nesta primeira parte procuraremos estabelecer os referenciais teóricos que apoiarão a nossa pesquisa: definirmos o objecto de estudo e caracterizarmos a problemática.

Caracterizamos o modelo educativo das escolas profissionais, centrando a nossa abordagem na referência às linhas orientadoras, que estão mais relacionadas com o nosso objecto de estudo.

Analisaremos igualmente as diferentes avaliações, em que as escolas profissionais foram objecto de estudo.

Procedemos a uma análise de alguns modelos de avaliação, que nos parecem ter influenciado o desenvolvimento de teorias e modelos de análise em termos de avaliação.

Procuramos ainda descrever algumas linhas de pensamento no contexto da UE e caracterizar e problematizar algumas das práticas mais difundidas.

A partir desta análise crítica e problematização de modelos e práticas de avaliação, procuramos estabelecer um quadro de referência de avaliação que seja adequado à avaliação das escolas profissionais.

CAPÍTULO 1

Objecto de estudo e problemática

1.1. Introdução

A emergência de uma cultura de projecto no sistema educativo, leva a que se desenvolvam novas abordagens e novos conceitos no campo da avaliação.

Assim, neste capítulo procuraremos delimitar o nosso objecto de estudo e enunciar as linhas de força da problemática.

Se a delimitação do objecto de estudo é uma dimensão fundamental, a intencionalidade dos actores não é menos importante e tem também um papel que não podemos escamotear. É por isso que neste capítulo procuraremos abordar os problemas levantados pela construção do quadro de referência da avaliação, no pressuposto de que 'objecto de estudo', ou seja 'objecto de avaliação' e 'intencionalidade dos actores' não se podem dissociar e são elementos estruturantes da construção de um quadro de referência metodológico de avaliação.

1.2. Objecto de estudo e problemática

Fazer projectos e 'avaliar', deliberadamente ou não, são experiências que fazem parte do nosso quotidiano. Julgamos o que os outros fazem e, simultaneamente, o que fazemos é também objecto de avaliação. É avaliando, que reformulamos os nossos próprios projectos e planos de acção.

A educação é talvez das áreas em que a avaliação mais se desenvolveu, não sem que fosse influenciada por outras áreas, nomeadamente a economia. É avaliando que se faz selecção de pessoal, é através da avaliação que se faz a promoção nas carreiras profissionais.

A avaliação faz-se em função de necessidades e de objectivos, de preocupações, de interesses e de valores. Utilizamos critérios que consideramos adequados aos objectivos que nos propomos alcançar. Escolhemos métodos e modelos de acordo com os fins a atingir ou com as decisões a tomar.

Não há apenas *um* ou *o* modelo de avaliação de projectos ou de programas educativos. Cada um tem as suas vantagens ou desvantagens e é mais ou menos adequado perante uma situação, tendo em conta os objectivos, os recursos, o tempo disponível, a natureza do objecto a avaliar, o contexto em que a avaliação decorre.

Naturalmente, o modelo é construído em função de princípios e pressupostos, aos quais aderimos ou recusamos e que por isso influenciam a nossa escolha, isto é, integra a subjectividade.

A avaliação de programas educativos ou de acções de formação são problemáticas que têm suscitado interesse e onde é possível encontrar várias publicações descrevendo modelos, mas sobretudo descrevendo práticas.

São, porém, escassas as referências a modelos para a avaliação de projectos educativos, como no nosso caso, em que não há uma escola a funcionar que constrói (ou não) o seu projecto educativo, mas a lógica subjacente à criação da 'instituição' é a lógica do projecto.

Não encontramos modelos suficientemente consistentes de maneira a englobar as dimensões que se nos afiguram importantes.

É por isso e neste contexto, que consideramos importante fazer uma pesquisa a propósito das práticas de avaliação, sobretudo no campo que mais nos interessa, o de educação/formação profissional.

As finalidades da avaliação que não têm como objectivo a avaliação de conhecimentos, desenvolvem-se fundamentalmente à volta dos seguintes eixos: "como processo de avaliação *da* melhoria escolar ou de orientação para a melhoria *como* um processo em si mesmo de melhoria" (HOPKINS, 1992); como instrumento de apoio à decisão (STUFFLEBEAM, 1988); como processo que contribua para a aprendizagem social e apoie a inovação (RODRIGUES, 1993); como processo que, envolvendo a negociação e a participação dos actores, conduz ao seu '*empowerment*' (GUBA, 1990 e STERN, 1992).

Não entendemos a avaliação como uma actividade que diga respeito apenas a quem a encomenda e a quem a realiza, sendo os actores do objecto avaliado, apenas um dos seus eventuais destinatários ou eventualmente apenas objecto de avaliação. Parece-nos haver relação entre a participação dos diferentes intervenientes da actividade de avaliação e a '*aceitação*' ou reconhecimento do valor e da pertinência dos resultados e a produção da mudança. Os actores que participam são mais capazes de implementar eventuais alterações sugeridas pelas actividades e resultados da avaliação, isto é, de incorporar a avaliação na transformação das práticas de mudança e na melhoria dos projectos.

Os actores valorizam diferentes dimensões do objecto a avaliar, de acordo com as suas representações e os seus interesses. Relativamente ao nosso objecto de estudo, uns valorizarão os resultados dos alunos, ou a relação custo/benefício, enquanto outros valorizarão mais o processo formativo ou os conteúdos e metodologias da formação. Em termos de conteúdo da formação, as empresas terão tendência a valorizar os elementos que estão ligados à construção de competências técnicas, enquanto a abordagem desta problemática por parte da administração e dos professores, tende a ser diferente, valorizando as competências de carácter mais geral e de desenvolvimento pessoal.

Ora, se o processo de formação protagonizado pelas escolas profissionais, procura implicar na formação, nas suas diferentes dimensões, os diferentes actores, tanto os ditos tradicionais (a escola e a administração), como os 'não tradicionais' (os parceiros locais emergentes do contexto do projecto), a avaliação dificilmente pode ser uma actividade que diga apenas respeito a quem a encomenda e a quem a realiza.

A diversidade de contextos, de actores e de projectos educativos conduz a uma pluralidade de pontos de vista que a avaliação não pode senão integrar.

A avaliação dos projectos educativos e de formação que as escolas profissionais concebem e desenvolvem pode ser uma estratégia de importância relevante na estruturação, desenvolvimento e consolidação do modelo educativo e do projecto de cada escola.

As escolas profissionais têm sido objecto, fundamentalmente, de duas formas de avaliação. Uma avaliação que assume um "carácter espontâneo" (BARBIER, 1985:33) que é feita pela equipa de técnicos da administração e que têm como função acompanhar o desenvolvimento das escolas. Esta avaliação tem particular influência no seu crescimento: a decisão sobre a criação de novos cursos e novas turmas. Consideramos que esta prática se pode integrar num modelo de monitorização.

Outras modalidades de avaliação, promovidas pelo Ministério da Educação, têm sido conduzidas por entidades externas às escolas e à administração. Isto é, as escolas têm sido avaliadas segundo um quadro de referência 'unidimensional', definido pela entidade que 'encomenda' as avaliações.

A primeira modalidade referida, assume um carácter informal, sem referenciais que lhe dêem o suporte científico necessário.

Interessa-nos conhecer o impacto que os resultados das avaliações externas tiveram (ou não) no desenvolvimento do projecto educativo de cada uma das escolas ou do modelo educativo das escolas profissionais.

Avaliar, implica reconstruir o objecto de avaliação como objecto científico, e construir a perspectiva metodológica. Relativamente ao objecto de estudo consideramos que "... de facto, só se pode avaliar um objecto... já referenciado, definido, circunscrito, que tenha dado lugar a uma descrição das suas finalidades, das suas funções - um objecto, de qualquer forma conceptualizado". (FIGARI, 1994:30).

No que diz respeito à avaliação da formação, esta conceptualização está relacionada com a construção do quadro de referência da avaliação. Aos sistemas de referência tradicionais da educação e da formação centralizados e a nível nacional, assiste-se hoje a uma lógica que procurar contrapor um sistema de referência onde a organização local seja mais autónoma e tenha um valor mais relevante, um sistema de referência adaptado a um novo contexto e a dados cuja mudança é permanente.

Por outro lado, pretende-se que o quadro de referência não potencialize apenas a análise dos resultados, mas produza permanentemente novas questões. Quando isto acontece, o quadro de referência ganha um estatuto científico, na medida em que deve poder fornecer um corpo de hipóteses que preveja a explicação dos resultados, uma vez que ele define um quadro abstracto de reconstrução de uma realidade transponível para diversas situações (FIGARI, 1994).

Contudo, como Barbier assinala a avaliação utiliza critérios e objectivos que não relevam dos factos observados, mas de escolhas, o que dá à avaliação a dimensão de constructo. Em cada tentativa de avaliar resultados de uma acção de formação, encontramos os mesmos problemas metodológicos que se colocam nas tentativas de estudar fenómenos humanos. O objecto real e social a ser avaliado, torna-se um objecto construído através do ponto de vista do avaliador.

"Avaliar uma acção implica, obrigatoriamente, avaliar a combinação dos diferentes componentes no funcionamento de um micro ou de um macro sistema"(BARBIER,1985:179).

Como ARDOINO e BERGER sublinham "... a avaliação não é só uma tomada de consciência que leva a julgamentos e decisões; é intervenção" (1989:128), porque interfere com o funcionamento das representações que os sujeitos têm de si próprios, a maneira como a organização se inscreve no seu contexto e como o contexto compreende essa inscrição e as interacções entre os diferentes actores.

As escolas profissionais, embora enquadradas num modelo de formação, são na sua própria concepção heterogéneas e complexas. O seu enquadramento é feito a nível nacional, mas a sua implementação, enquanto projectos, faz-se com adaptações das linhas orientadoras às circunstâncias e necessidades locais. Por isso se diferenciam nos objectivos, nos processos, nas estratégias, nos contextos e na qualidade do desenvolvimento do projecto. Para compreender estas diferenças, é necessário 'olhar' cada local segundo a sua própria lógica e não apenas segundo a lógica prevista a nível nacional. A avaliação deve permitir a descoberta e ser capaz de descrever os processos de desenvolvimento e de mudança. A situação de diversidade e de complexidade cria um contexto inovador, mas exigente na construção de um quadro de referência de avaliação no contexto do modelo educativo das escolas profissionais.

O problema que vamos estudar é o da construção de um quadro de referência de avaliação e iremos desenvolvê-lo no contexto do modelo educativo das escolas profissionais, em que o modelo se concretiza em projectos, isto é, a diversidade é uma característica intrínseca do modelo.

São objectivos do nosso estudo:

- identificar o quadro de referência dos actores que participam nos processos de avaliação;
- analisar as implicações desse quadro na dinâmica dos projecto e na relação com os objectivos com que foram criados;
- conhecer os efeitos das avaliações já realizadas, a nível da administração e a nível das escolas profissionais;
- identificar os conceitos de qualidade, e os vectores da qualidade privilegiados pelas escolas;
- analisar a relação entre as expectativas em relação às avaliações externas e os interesses dos actores;
- contribuir para a construção de um quadro de referência de avaliação pertinente para a avaliação dos projectos desenvolvidos pelas escolas profissionais;

Neste contexto, colocamo-nos as seguintes questões:

- Havendo vários modelos de avaliação, que privilegiam diferentes dimensões dos projectos de formação, quais as dimensões privilegiadas pelos actores envolvidos nos projectos de formação das escolas profissionais?
- Como desenvolver modalidades de avaliação, adequadas às necessidades e expectativas dos actores envolvidos?

CAPÍTULO 2

O modelo educativo das escolas profissionais

2.1. Introdução

Com este capítulo procuramos enquadrar a criação das escolas profissionais, na linha de evolução de pensamento sobre formação profissional inicial num contexto europeu e no contexto socio-educativo a nível nacional, bem como o seu enquadramento legislativo; abordar as linhas orientadoras do modelo educativo das escolas profissionais e descrever como este modelo de formação se inscreve num contexto de mudança social e do sistema educativo, evidenciando a sua construção a partir de uma lógica de projecto, assente na parceria de actores tradicionais e não tradicionais no sistema educativo.

Procuraremos, depois, descrever e analisar as práticas de avaliação de que as escolas profissionais têm sido objecto e verificar como a avaliação tem sido uma preocupação relativamente a este modelo educativo e de formação, questionando os efeitos das opções tomadas.

2.2. O modelo das escolas profissionais

2.2.1. Antecedentes

O aparecimento das escolas profissionais em 1989 pode entender-se numa lógica de diversificação das vias após a escolaridade obrigatória (vista do lado da oferta), iniciada em 1983. Esta necessidade de diversificação está associada às carências de mão de obra qualificada e à incapacidade do sistema de integrar no ensino superior um largo contingente de jovens que terminam o ensino secundário, mas cujo acesso ao ensino superior está condicionado pela introdução do *numerus clausus*. Desde essa data, algumas iniciativas introduziram o ensino técnico e profissional no sistema educativo.

O despacho 194-A/83 de 21 de Outubro, introduz em regime de experiência pedagógica, os Cursos Técnico Profissionais - com a duração de três anos (pós 9º ano) - e os Cursos Profissionais, com a duração de um ano e um estágio profissional de seis meses.

Com esta diversificação do ensino secundário, pretende-se operacionalizar "um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do país em mão de obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens". (Despacho Normativo nº 194-A/83)

Com esta reforma, inicia-se a tendência para a intervenção de outros actores, que não apenas o ME, na definição das políticas de educação/formação, bem como no seu desenvolvimento. Com os novos actores surgem novos espaços de diálogo, consulta ou negociação. As Comissões Regionais para o Ensino Técnico Profissional, criadas pelo despacho nº 88/ME/83 de 11 de Outubro, ainda que formadas por entidades só da administração, alargam a participação nos assuntos da educação ao Ministério do Plano e Administração do Território, através das comissões de Coordenação Regional e Ministério do Emprego e Segurança Social e do Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Eram competências das comissões regionais participar na planificação da rede escolar, fazer o lançamento dos cursos, acompanhar o seu desenvolvimento e participar na sua avaliação. É de notar que a avaliação estava prevista no diploma que cria o ETP (art. 44), sendo talvez uma das primeiras avaliações que é feita, ao nível nacional do sistema educativo, a "Avaliação da experiência pedagógica do Ensino Técnico-Profissional".

Por iniciativa das comissões, as autarquias e os parceiros sociais são consultados para assegurar a adequação dos cursos às necessidades de formação da região e garantir a sua cooperação na realização dos estágios.

As alterações verificadas na metodologia de definição da rede não foram acompanhadas de outras medidas igualmente necessárias, tais como o envolvimento directo dos empresários na definição da rede; o alargamento das áreas de formação de acordo com as mudanças tecnológicas e sociais; o repensar dos *curricula* em termos de uma nova via de formação profissional, em vez do 'decalque' feito da via de ensino.

2.2.2. Enquadramento global

As escolas profissionais, surgem num contexto de mudança, tanto a nível europeu, como a nível nacional. "Este é um tempo de imprevisibilidade, talvez um tempo de crise. Mas é também um tempo de grandes oportunidades: oportunidade de mudança; oportunidade de implementação de novos modelos"(CARNEIRO, 1992:52). Para o mesmo autor "a economia portuguesa defrontará sérias dificuldades na aceleração do seu crescimento, impostas pela escassez de mão de obra altamente qualificada ... no caso de se pretender atingir os níveis de crescimento económico compatíveis com o projecto europeu pleno. Impõe-se assim, uma acção vigorosa no domínio do desenvolvimento dos recursos humanos, encarados estes não só como objectivo económico de adequar a estrutura da oferta da mão de obra às necessidades dos sectores e áreas profissionais, mas também com o objectivo social de elevar o nível cultural da população"(1993:24,25).

A nível europeu, houve uma valorização progressiva das políticas de educação e formação, visível na revisão do Tratado da União, que estabelece artigos específicos em matéria de políticas de educação e de formação (artigos 126 e

127, respectivamente), que passaram a ser espaços reconhecidos como áreas de acção.

O facto de a educação e formação se terem tornado 'áreas elegíveis', com possibilidade de acesso a fundos estruturais, conduziu à criação, à reforma, ao desenvolvimento e talvez à melhoria da qualidade dos sistemas. "Numa maioria de países acabou de se efectuar, está a efectuar-se, ou projecta vir a efectuar-se a curto prazo, uma reforma profunda dos sistemas e políticas de formação profissional" (CE, 1994b:29).

Portugal não fica fora desta tendência. Desde o início da década de 80, que tem vindo a ser dada uma importância crescente à formação profissional inicial. É em 1983, que surge "A recriação de uma via autónoma ao nível de ensino secundário" (MARQUES, 1994: 90), os cursos técnico-profissionais. Em 1984, é criado o sistema de aprendizagem, formação profissional inserida no mercado de emprego.

A criação das escolas profissionais em 1989 e mais recentemente, dos cursos tecnológicos nas escolas secundárias, como herdeiros dos cursos técnico-profissionais, beneficiaram, a nível nacional, do contexto favorável da reforma educativa e do desenvolvimento do diálogo social na educação.

Quando se fala na valorização das políticas de educação e formação no contexto comunitário, não se fala da uniformização dos sistemas educativos e de formação, que o Tratado de Maastricht recusa, mas defende-se a sua diversidade que vem necessariamente das diferenças dos contextos.

A definição e organização dos sistemas e das políticas é da responsabilidade dos Estados Membros. É função da União Europeia apoiar e complementar as

políticas nacionais de educação e formação, numa perspectiva de subsidiariedade. O mercado único e a livre circulação de pessoas e bens implica a formação para a mobilidade, não só geográfica, mas também profissional e social. A cooperação transnacional, como 'espaço aberto de formação', (expressão de MARQUES), possibilita a introdução de elementos comuns nos sistemas e nos percursos de formação dos diferentes países e promove o desenvolvimento de competências linguísticas, surgindo como o elo de ligação da diversidade.

2.2.3. Enquadramento na LBSE

Um dos vectores importantes da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro) é a definição do 'lugar' do ensino secundário no conjunto do sistema educativo. Pretende-se que tenha uma identidade e autonomia própria em vez da função quase exclusiva de preparação para o ensino superior, referida, entre outros por GRÁCIO (1986) e AZEVEDO (1991).

Para a construção dessa identidade há um conjunto de princípios e critérios, enumerados por AZEVEDO, que se constituem como matriz de qualquer modalidade de educação/formação (geral, tecnológica ou profissional) :

- "O que mais importa valorizar, qualquer que seja o percurso, é o seu carácter educativo e formativo, a sua capacidade de fomentar o desenvolvimento de aptidões e capacidades, de saberes, saber-fazer e saber-ser e de promover uma adequada preparação para o desempenho de uma diversidade de papéis sociais (entre eles o de trabalhador).

- Todos os percursos a criar devem ser, por isso, globalmente equivalentes, independentemente dos certificados a que conduzam;

- ... devido à incerteza que reina no mercado de emprego e à rápida evolução no mundo do trabalho, todos os percursos devem proporcionar uma formação socio-cultural a todos os jovens, devem criar condições para uma formação

científica adequada e devem ainda abrir oportunidades de formação tecnológica....

- Qualquer um dos cursos que vier a ser instituído deve evitar uma qualificação demasiado especializada em certos domínios do saber ou em certas actividades profissionais. Mesmo no caso dos cursos profissionais, deve procurar seguir-se uma formação polivalente e multivalente, orientada para um determinado leque de profissões e nunca para um posto de trabalho específico.

- Deve haver uma orientação política de valorização dos segmentos técnicos e profissionais a desenvolver, pois só assim se pode evitar a persistência da sua desvalorização social imediata." (1994:79 e 80).

Como veremos adiante, na arquitectura das escolas profissionais, é visível a primazia dada a estes princípios, que vão desde a valorização da formação profissional inicial, a certificação, até à estrutura dos planos curriculares.

O discurso político enquadrou uma preocupação de dignificação das vias técnicas e profissionais, tentando contrariar uma visão do senso comum e das lógicas sociais prevaescentes, que identificam as vias tecnológicas e profissionais como uma oportunidade de segunda escolha para jovens com um percurso educativo menos bem sucedido. A possibilidade dada pela certificação, de ingressar no mercado de trabalho ou prosseguir estudos é de importância relevante nessa dignificação.

A LBSE define a formação profissional como "modalidade especial de educação escolar" (artigo 16º). O artigo 19º regulamenta os seus objectivos, destinatários, estruturação, modalidades, certificação, progressão; prevendo que o funcionamento dos cursos possa ser realizado segundo formas institucionais diversificadas, nomeadamente "b) protocolos com empresas e autarquias; ... e) criação de instituições específicas".

A LBSE introduz inovações no que se refere à participação de actores sociais até aí não formalmente participantes ou intervenientes na organização e estruturação do sistema educativo "autarquias, entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda instituições de carácter científico" (artigo 43º).

A intervenção do poder local e de sectores sociais e económicos vem a ser um factor fundamental na promoção, organização e implementação das escolas profissionais e foi um dos vectores fundamentais na sua concepção e implementação.

Do ponto de vista institucional, esta intervenção facilitou e promoveu a emergência de novas práticas pedagógicas, mais estimulantes da aprendizagem. Do ponto de vista organizacional, rompe com modelos anteriores de concepção de escola enquanto 'propriedade' em exclusivo do sistema educativo e passa a uma concepção de escola emergente, do que se convencionou chamar a sociedade civil, pela intervenção directa dos actores não tradicionais na organização deste sub-sistema.

2.2.4. Linhas orientadoras do modelo

Num contexto de proliferação de acções de formação de curta duração e não certificadas, as escolas profissionais foram uma possibilidade de se estabilizar e estruturar a formação profissional inicial de jovens, enquadrando-a no sistema educativo e de construir "um modelo inovador, uma alternativa credível em relação à própria fragmentação e desestruturação do campo da formação, originada pela desenfreada proliferação de pequenos cursos apoiados pelas verbas do Fundo Social Europeu" (AZEVEDO, 1991:146).

Criadas pelo Dec. Lei 26/89 de 21 de Janeiro, as escolas profissionais são hoje reguladas pelo Dec. Lei 70/93 de 10 de Março, que revogou o anterior. Este decreto introduziu algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais. Consideramo-lo mais um 'aperfeiçoamento' aconselhado pela experiência, do que a alteração substantiva do anterior, uma vez que mantém a 'filosofia' geral deste sub-sistema.

São, entre outras, finalidades das escolas profissionais (Dec. Lei 26/89, artigo 3º):

- dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de desenvolvimento nacional, regional e local;
- fortalecer, com modalidades alternativas às do sistema formal de ensino, os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho;
- contribuir para a realização pessoal dos jovens proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida activa;
- facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional;
- preparar o jovem com vista à sua integração na vida activa ou ao prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional;

Enquanto modelo de formação, as escolas profissionais são um passo político decisivo a diferente níveis:

- na construção de vias de formação alternativas ao nível do ensino secundário, o que decisivamente contribui para a diversificação da oferta de formação;
- são um passo decisivo na estruturação da formação profissional inicial, enquanto formação longa, de espectro largo e certificada;
- enquanto modelo assente na iniciativa dos promotores, as escolas profissionais, do ponto de vista institucional, correspondem a uma nova

concepção de escola, assente no partenariado socio-educativo, enquanto parceria de parceiros com fins educativos;

- vêm permitir a introdução e institucionalização de novos modelos curriculares;

- estimulam novas formas de organização das aprendizagens, em que a formação em contexto de trabalho e a prova de aptidão profissional são as formas mais visíveis.

Pretende-se fazer "a diversificação não só dos percursos formativos, mas sobretudo de processos educativos" (AZEVEDO, 1991:188).

2.2.5. Projecto

A autonomia administrativa, pedagógica e financeira é consagrada a nível legislativo (Dec. Lei 26/89, artigo 2º) e por isso, ao contrário do que acontece noutras modalidades de educação/formação, as escolas profissionais têm, de facto, de construir o seu projecto educativo e de formação.

As escolas profissionais rompem com a lógica tradicional da escola como unidade administrativa que prolongava a administração central (BARROSO, 1992), referindo-se ao projecto de escola ou como afirma AZEVEDO "ao Estado cabe definir as grandes orientações, o modelo e as linhas mestras para o seu desenvolvimento. Aos promotores locais cabe desenvolvê-lo" (1991:154). Constituem-se a partir de uma ideia, em projecto de natureza local ou sectorial. Nas escolas profissionais algumas dimensões do projecto são anteriores ao estabelecimento, à organização, isto é, são criadas por "necessidade de construir uma resposta coerente, eficaz e programática a uma dificuldade do presente ou a um desafio do futuro, em função de objectivos precisos" (BARROSO, 1992:28).

A elaboração do projecto de cada escola profissional, como a de qualquer projecto, é um processo indeterminado, aberto a uma enorme diversidade de soluções, sistematicamente negociadas, na medida em que " cada estabelecimento de ensino constitui, simultaneamente, um sub-sistema do sistema nacional de ensino e um sub-sistema da comunidade local em que se insere" (CANÁRIO,1992:68). É através da negociação que se faz a confrontação e a conciliação de eventuais interesses divergentes entre parceiros locais / sectoriais e a administração central, esta última no seu papel regulador do sistema de ensino/ formação.

A escola constrói-se, enquanto projecto, na permanente procura de consensos. É no *interface* de articulação com os órgãos centrais, com a interacção com a comunidade ou com o sector de actividade que se 'produz' a complexidade, (ATLAN,1979) a riqueza de cada escola, a sua capacidade de evoluir para níveis superiores de complexidade, traduzidos por uma maior capacidade de reagir a mudanças ou solicitações do meio envolvente (CANÁRIO,1992).

Implicando uma antecipação do futuro, o projecto representa a vivência do futuro no presente, é a apropriação individual ou colectiva do futuro, uma "ideia a transformar em acto" (BARBIER,1985) ou seja, um conjunto de " comportamentos finalizados que procuram dar um sentido à acção que antecipam" (BOUTINET,1993:10). Daqui decorrem as duas dimensões do projecto definidas por BARROSO, " como um *processo* e como um *produto* de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados"(1992:29), (itálicos no original).

Sendo o produto de consensos, o projecto educativo é necessariamente o resultado de escolhas - escolhem-se valores, finalidades e objectivos em detrimento de outros e são estas escolhas que tornam cada projecto um projecto único, com o seu próprio sistema de referências construído na interacção do contexto com os actores.

2.2.6. Do projecto à escola

Ao nível da formação profissional inicial, a ideia de projecto tem vindo a afirmar-se e a implementar-se pelo esforço conjugado da administração e da mobilização de actores do sistema educativo (onde incluímos os parceiros não tradicionais).

A emergência e centralidade do projecto nas sociedades contemporâneas, em que a ideia de projecto se associa à de produção de mudança, está interligada com a evolução verificada na organização do trabalho, mas também com a evolução das teorias pedagógicas. Skinner, Bloom ou Mager, teóricos da pedagogia por objectivos, centram-se prioritariamente nos comportamentos esperados no final da aprendizagem e nas condições em que esta se realiza. É sabido que a pedagogia por objectivos não se interessa pelo processo " que constitui a própria acção pedagógica nem ao lugar que nela ocupam os actores" (BARBIER, 1993:121).

Nas escolas profissionais "O ensino a realizar pretende ... garantir uma formação global de *espectro largo*uma sólida formação técnica que possibilite aos jovens o desempenho de competências profissionais num determinado sector, rejeitando a perspectiva da *formação para a profissão* ou a *formação para o posto de trabalho*." (MARQUES, 1993: 44 e 45) ou "As escolas profissionais não

são escolas de formação profissional, enquanto preparação unidireccionada para um posto de trabalho" (AZEVEDO,1991:159).

Decorre destes princípios, o referencial de formação e a concepção e organização dos planos curriculares, bem como a gestão do desenvolvimento curricular que é feito pela escola. Da carga horária, 25% é destinado à componente socio-cultural, 25% à componente científica e 50% à componente técnica, tecnológica e prática. A formação socio-cultural é igual para todos as áreas de formação e todos os cursos; a formação científica, que "enquadra e suporta as tecnologias básicas de cada curso" (AZEVEDO,1991:62) varia com a área de formação e como não podia deixar de ser, varia de curso para curso. A área técnica, tecnológica e prática "contém um desenvolvimento teórico e prático" (ibidem) e é diferente de curso para curso, podendo ser diferente de escola para escola, isto é, pode variar de acordo com o contexto socio-económico em que a escola se insere e com o protagonismo e envolvimento dos actores.

A forma como cada escola interpreta e exerce as suas competências é definidora da sua autonomia. "... o projecto de escola é sempre um processo *sui generis* cuja geometria e alcance decorrem da especificidade dos elementos que nele participam e do seu sistema de relações. A cada escola a sua ambição, o seu projecto! É esta ambição que vai definir o modo de relacionamento da escola com a administração e com a sociedade e a sua margem de manobra na realização dos fins que lhe são atribuídos" (BARROSO,1992:30).

As escolas profissionais situam-se num contexto favorável à emergência de projectos. Se por um lado têm maior autonomia, por outro têm uma ligação mais profunda e estrutural com o contexto económico e social que está na origem da heterogeneidade e diversidade de projectos.

O facto de serem um dos sub-sistemas (em paralelo com os Cursos Tecnológicos e Sistema de Aprendizagem) que oferecem um diploma de nível Secundário e um certificado de qualificação de nível 3, leva-as a promover a qualidade como estratégia de sobrevivência e competitividade. O seu crescimento depende, entre outros factores, da capacidade de conquista de público discente e da credibilidade junto dos agentes económicos e sociais.

Segundo MARQUES (1993: 46), "cada escola tem hoje a autonomia que ela própria tem conseguido construir" o que, em nossa opinião, passa pela concepção e desenvolvimento do projecto educativo e de formação, organização e gestão do desenvolvimento curricular; desenvolvimento da escola enquanto organização, ligação e articulação com o seu contexto - o sistema económico e social.

Na construção do projecto das escolas profissionais, há dois momentos distintos que obedecem a duas lógicas diferentes.

Num primeiro momento, são fundamentalmente autarquias, associações de desenvolvimento, cooperativas, empresas ou sindicatos, instituições normalmente já empenhadas em projectos de âmbito regional, local ou sectorial em que a qualificação dos recursos humanos é uma dimensão do seu projecto que promovem o processo de candidatura no concurso público de criação das escolas profissionais.

O processo de candidatura é constituído por um estudo de viabilidade, que pretende fundamentar a pertinência da criação da escola e é constituído pela análise das necessidades de formação contextualizadas no desenvolvimento económico e social da região; descrição da implantação dos promotores no meio; inserção do projecto em projectos de desenvolvimento; formação que se pretende desenvolver e descrição dos recursos materiais existentes e disponíveis. Podem ou não apresentar propostas de planos de estudo e de programas, sobretudo da componente técnica, tecnológica e prática.

Com a aceitação desta proposta de candidatura inicia-se um processo de negociação. MARQUES (1993:35) considera os seguintes segmentos do projecto que são negociados: o segmento organizacional, o segmento financeiro, o segmento curricular. Atingido o consenso, é assinado o contrato-programa, documento que legitima a nova instituição e define os direitos e obrigações de cada uma das partes. É ainda definidor da identidade da escola - consagra a dimensão simbólica do projecto (BOUTINET, 1993) ficando para uma etapa posterior a definição das linhas mestras da acção, a sua racionalidade técnica, normalmente definidas pela equipa da direcção e direcção pedagógica, geralmente nomeada pelos promotores e que pode ou não ter já estado envolvida na fase de elaboração da candidatura.

Na construção dos projectos, as estratégias para o seu sucesso são elementos fundamentais "... os casos ... no ensino e na formação em que se constata uma antecipação do real sem antecipação do processo que permite aí chegar, não há uma determinação de um objectivo de acção propriamente dita, mas sim uma declaração de intenção que corre grande risco de não se concretizar" (BARBIER, 1991:59).

No que se refere ao segmento organizacional, as entidades promotoras adoptam o modelo de organização que consideram que melhor promove a qualidade e melhor assegura a interacção da escola com o seu contexto.

No que se refere ao segmento curricular, quando apresentam o dossier de candidatura a novos cursos, as escolas podem apresentar propostas de planos curriculares que considerem responder melhor às necessidades locais ou sectoriais e que considerem mais adequados ao contexto e aos objectivos específicos do seu projecto. Estas propostas, dentro de um paradigma curricular previamente definido, situam-se ao nível da componente científica e da

componente técnica. Procura-se "Uma organização curricular que procure manter a unidade na diversidade. Unidade na diversidade que vai sustentar a autonomia de cada projecto na concepção curricular" (MARQUES, 1993:45).

Pensamos que os *vectores* da formação em que mais se exerce a autonomia se situam a nível da organização modular do currículo, a Área de Integração e a organização da formação em contexto de trabalho. Consideramos que são princípios organizadores do desenvolvimento desses vectores o formando ser visto como sujeito da formação e uma estratégia de produção de competências que promova a interacção da escola com o seu contexto.

Nesse sentido, cabe à escola decidir sobre a organização dos tempos curriculares e as estratégias de ensino aprendizagem, factores condicionantes e relevantes do projecto de cada escola.

A organização modular do currículo favorece a emergência do formando como sujeito da formação, na medida em que gere o seu percurso de formação (MOON, 1988) e por isso desenvolve a sua autonomia de aprender a aprender; possibilita a diversidade de ritmos e situações de ensino/aprendizagem, torna-se mais motivante, na medida em se baseia em objectivos de curto prazo e tem a vantagem de creditar saberes adquiridos.

A nível dos professores a estrutura modular potencia o trabalho de equipa, sem o qual se corre o risco da atomização dos saberes. A nível da organização influencia a flexibilidade na medida em que a gestão do tempo e dos espaços não pode ser rígida.

Em termos de senso comum, a noção de competência parece estar dominada e contaminada pelo 'saber fazer', por objectivos específicos das tarefas ligadas a determinada profissão. É esta 'ideia' que se pretende contrariar, ao "perspectivar

da Área de Integração como modo facilitador para o aluno, do acesso a uma cultura profissional entendida não como simples aprendizagem de destrezas e rotinas (performances), mas como geradora de uma formação teórica e técnica globalizante e transponível de situação para situação (competência) de forma a permitir a compreensão de "técnicas e práticas de utilização racional da natureza e dos objectos", quer pela aquisição de **capacidades** psíquicas individuais (aptidões, operações mentais, conceitos, regras, ...), quer pela formação de **atitudes** que sirvam a inserção social do aluno" (programa da disciplina, sem página).

Os saberes adquiridos na escola são normalmente construídos na lógica de conteúdos disciplinares, de conhecimentos gerais. A Área de Integração visa "a integração flexível das aprendizagens extra e intra-curriculares", articulando saberes científicos ou a articulação destes com os contextos organizacionais e produtivos. Os autores do programa explicitamente referem a "exigência de uma equipa pluridisciplinar de professores". Ao contrário do que normalmente acontece com os programas das disciplinas, este não se organiza em função de conteúdos, antes é elaborado em função das capacidades e atitudes a desenvolver através de um conjunto de temas/problema.

2.2.7. Formação em contexto de trabalho

Nos planos curriculares dos cursos aprovados nos primeiros anos de funcionamento das escolas profissionais, era frequente o 'estágio' fazer parte da componente técnica do plano curricular, com uma carga horária fixa e estar também fixado o/s ano/s em que deveria ser realizado, apontando muitas vezes para que fosse realizado no final do 3º ano. Esta prática veio a ser alterada a

partir de 91, ano em que é elaborado o documento GETAP "A formação em contexto de trabalho", que enuncia as finalidades desta estratégia de formação: "... deve incentivar além das competências técnico-científicas comuns a diversos contextos profissionais, organizacionais e a famílias de profissões, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, nomeadamente: capacidade de planificar, organizar e avaliar; capacidade de participar, comunicar e cooperar com os outros; capacidade de inovar, criar, empreender e de resolver problemas".

Pensamos que esta evolução se deve às vicissitudes e virtualidades de um processo que se ia construindo, mas também às concepções relativas a esta estratégia "... a alternância aparece como uma resposta nova a um problema velho, ao pretender criar uma relação óptima entre entidades e saberes considerados como insuficientemente interligados, separados ou mesmo opostos, tais como formação/emprego, escola/trabalho, teoria/prática" (NEVES,1993b:103).

A formação em contexto de trabalho, não se pretende que seja a aplicação dos saber-fazer adquiridos durante a formação em contexto escolar, não se pretende uma lógica de justaposição entre formação e estágio, entre aprender e aplicar conhecimentos ou desempenhar destrezas profissionais. AZEVEDO alerta para o facto de eventuais contextos de trabalho, onde as aprendizagens podem ter um efeito negativo: "os contextos produtivos podem ser o campo para a reprodução das práticas de submissão, de tolhimento de iniciativa, de rigidificação das hierarquias, de desvalorização das aprendizagens, de rotina e de subordinação (1991:160). Esta problemática é também analisada por LOPES (1995:171).

VILLETTE defende que o estágio só é formador se permitir " Realizar um trabalho de pesquisa no terreno" (1994:15), na medida em que é reflexivo e por

permite julgar da validade local e momentânea dos saberes, dos gestos diariamente realizados por pessoas envolvidas no processo estudado. "... a formação em contexto de trabalho, não é adicional à carga horária, mas antes é um recurso na gestão curricular. É uma forma de alternância flexível, fazendo parte integrante do processo de ensino aprendizagem, não se reduzindo à função de 'testar/ exercer os conhecimentos adquiridos na formação em 'contexto escolar' (MARQUES,1993:52). Parece-nos ser esta concepção que leva a que o 'estágio' deixe de ficar explícito no plano curricular, o que o torna mais flexível quanto à organização, duração e avaliação.

Dado que a formação em contexto de trabalho se "insere na estratégia de desenvolvimento curricular... deverá estar associado à realização de projectos articulados com as disciplinas da componente prática; à realização de projectos interdisciplinares de todas as componentes; à articulação de módulos de uma ou várias disciplinas" (MARQUES,1993:52).

Desta forma, procura-se a articulação entre as componentes da formação. Nesta concepção, a formação é centrada no formando e não nos interesses divergentes dos agentes ou contextos da formação. Esta modalidade implica que a formação seja concebida e planeada globalmente em termos de ritmos e de duração. Ao fazer intervir actores não tradicionais com experiências, saberes e lógicas diferentes, a formação em contexto de trabalho obriga a equipa responsável a criar mecanismos de circulação de informação, de planificação e acompanhamento do processo de formação realizado no contexto de trabalho.

A formação em contexto de trabalho com estas características "é... um recurso decisivo para a realização dos projectos dos alunos em que se apoiam as provas de aptidão profissional (PAP)" (MARQUES, 1993:52). A prova de aptidão profissional é um "projecto de natureza transdisciplinar integrador de todos os saberes e capacidades desenvolvidos ao longo da formação" (portaria nº423/92 de

22 de Maio). O desenvolvimento deste projecto implica uma estreita ligação com os contextos de trabalho.

Em síntese, a reestruturação do campo da formação profissional inicial proposta pelas escolas profissionais apresenta-se como uma iniciativa sistémica, que abrange um importante leque de modalidades organizativas e de formação. Esta reestruturação abrange:

- a relação escola/administração, em que esta assume uma função reguladora e facilitadora;
- a relação escola/contexto caracterizada pelo estabelecimento de parcerias para a orientação e desenvolvimento de projectos educativos;
- a relação professor/ensino/formação, uma vez que o desenvolvimento curricular promove o trabalho em equipa e recorre a estratégias diversificadas de ensino/ aprendizagem, que procuram ultrapassar a lógica das aprendizagens em função dos conteúdos disciplinares;
- a relação aluno/aprendizagem/formação caracterizada por novos estilos de aprendizagem na construção das competências a desenvolver.

2.3. As avaliações de que as escolas profissionais foram objecto

A abordagem dos trabalhos de avaliação relativos às escolas profissionais que a seguir faremos, não pretende ser um exercício de meta-avaliação, que ultrapassaria o âmbito do nosso trabalho e cuja abordagem exigiria *per se* um trabalho de investigação.

Pretendemos apenas, fazer uma leitura das avaliações feitas nas dimensões que mais se relacionam com o nosso trabalho.

Esta nossa abordagem, e de acordo com o quadro teórico que explicitaremos no capítulo seguinte, estrutura-se em torno das seguintes questões:

- quais os objectivos e funções de cada prática avaliativa,
- quem define e como é definido o objecto de estudo,
- quem são os informantes privilegiados,
- quem são os participantes e grupos de interesses considerados,
- como é que o eventual uso dos resultados estrutura a avaliação, no sentido que é dado por PATTON (1990a).

O nosso 'campo de estudo', no que se refere a este capítulo, é o conjunto de avaliações conhecidas, ou seja "Avaliação dos processos de desempenho das escolas profissionais", "Um sabor diferente - Uma avaliação das escolas profissionais", "Estudo sobre a qualidade das escolas profissionais", "Avaliação do desempenho das escolas profissionais" (1ª, 2ª e 3ª fase) e "Avaliação do sistema das escolas profissionais".

O número de trabalhos e a variedade de processos de avaliação relativos às escolas profissionais parece-nos ser revelador da importância dada à avaliação. MARQUES considera a avaliação "... como condição de um desenvolvimento

consistente ... como um segmento da construção do modelo educativo das escolas profissionais"(1993:107).

Os actores da administração central, ligados ao lançamento do novo modelo de formação - as escolas profissionais, tiveram como preocupação a revalorização social do ensino tecnológico e profissional: "A educação tecnológica não será mais a via dos que não sabem fazer mais nada, mas uma aposta positiva daqueles que optam por percursos escolares eminentemente tecnológicos em ordem a um elevado êxito e satisfação pessoal e social, quebrando assim o ciclo da estigmatização social que sobre ela tem perdurado em Portugal" (AZEVEDO, 1990:13).

A esta nova via está também associada a ideia de percurso alternativo ao nível do ensino secundário: "As escolas profissionais representam um modelo de formação alternativo ao sistema regular de ensino, alargando as escolhas dos alunos e abrindo caminho à criação de condições para a organização, por parte dos jovens, dos seus próprios percursos de formação" (MARQUES, 1990:43).

O modelo das escolas profissionais, não foi um modelo que estivesse totalmente definido, quando as escolas foram criadas. Antes foi um modelo inovante que foi sendo construído, "O construtivismo progressivo que tem caracterizado o desenvolvimento deste modelo educativo..." (MARQUES, 1993:107), que foi sendo construído em permanente interacção entre as equipas da administração e as escolas. ALVES considera que as escolas profissionais "... constituíram uma viragem nas práticas de formação.... [relativamente] ao papel do estado e dos actores sociais, à gestão regional e local da oferta de formação, ao paradigma da concepção e desenvolvimento curricular e às práticas de inovação" (1990:53).

Por outro lado, o GETAP tinha nas suas competências a concepção, coordenação e avaliação do ensino profissional e artístico.

A conjugação/articulação destes factores, parece-nos ter favorecido a emergência de 'uma cultura de avaliação' a nível da administração, a cuja iniciativa pertencem os exercícios de avaliação relativos às escolas profissionais.

2.3.1. Avaliação interna

Logo no ano lectivo 89/90 é realizado, a nível interno do GETAP, um estudo de "avaliação dos processos de funcionamento das EP's" (ALVES, 1990:53), que explicitamente adopta o conceito e tipologia de avaliação de Stufflebeam, situando-se a nível do processo (modelo CIPP, cujas características abordamos no capítulo seguinte).

Para MARQUES, este estudo, "Integrando o plano de actividades da equipa das escolas Profissionais, pretendia introduzir uma reflexão" (1993:108). A avaliação é feita pela administração e destina-se à administração.

Contudo, em termos de objectivos do estudo "... o projecto procurava identificar as dimensões estruturantes do 'sucesso' da organização específica que é a escola, e contribuir para o (auto)aperfeiçoamento das práticas formativas" (ALVES, 1990: 55).

Este estudo abrangeu todas as escolas em funcionamento e como *informantes privilegiados* deste estudo, foram seleccionados os directores pedagógicos, (considerou-se o universo (49)); para os alunos adoptou-se um processo de selecção sistemático e não aleatório, tendo sido inquiridos 697 alunos de um universo de 2100; quanto aos professores, seleccionaram-se dois por escola.

O estudo termina afirmando ter sido feito "com o objectivo, não de provar, mas de melhorar".

Das conclusões, destacamos algumas dimensões consideradas mais críticas :
"....i) Como hipótese a investigar, considera-se que há uma *relação significativa entre a estrutura, os directores sem formação pedagógica e os modelos de funcionamento de tipo "produtivo"*.

j) Sobre a imagem do GETAP..... Há contudo aspectos que se anunciam críticos e que têm a ver com o apoio sistemático do funcionamento das escolas e com os problemas do financiamento.

l) Verifica-se também a existência de *práticas pedagógicas e organizativas desajustadas* em algumas escolas o que devia motivar uma intervenção formativa do GETAP" (p. 56).

Alguns dos problemas apontados nas conclusões continuam a ser discutidos e apontados como sendo prementes. Desconhecemos se na altura, estes resultados motivaram qualquer actuação.

Este estudo refere a devolução dos resultados às escolas, mas não aborda a estratégia da sua devolução, o que nos leva a crer que as escolas tiveram eventualmente conhecimento dos resultados, tendo acesso ao relatório escrito, mas que dificilmente os integraram nas suas práticas.

2.3.2. Avaliações externas

As avaliações "Um sabor diferente - uma avaliação das escolas profissionais " (1992) e "Estudo sobre a Qualidade das escolas profissionais na óptica dos alunos" (1996) adoptam o mesmo conceito de avaliação e também se situam a nível do processo.

Os informantes privilegiados são os alunos, uma vez que se "pretende conhecer a posição dos alunos das EP's sobre aspectos referentes quer à própria realidade das EP's, quer à instituição e cursos frequentados, quer ainda ao processo de formação em que se encontram envolvidos"(FONSECA,1992:8).

Os grupos de interesse considerados são a administração e as escolas "Esta recolha de informação visa permitir ao GETAP identificar aspectos resultantes da evolução das EP's merecedores de aperfeiçoamento..... atendendo a que os resultados serão devolvidos a todas as escolas , é previsível que outros fins se possam prever quanto ao trabalho aqui apresentado, possibilitando a cada escola melhorar as práticas educativas pelo confronto do seu caso particular com um universo mais vasto de conhecimentos, atitudes e modos de agir" (FONSECA, 1992:8).

O trabalho de FONSECA (1996) "retoma uma avaliação do sub-sistema em moldes semelhantes ao de um trabalho similar realizado em 1992" (p.3), mantendo, com ligeiras alterações as mesmas categorias de análise. A preocupação central do trabalho "incide numa análise escola a escola".

O estudo de avaliação realizado pela Coopers &Lybrand (concurso público Getap 31/91) tem como finalidades: apoiar e sustentar a tomada de decisão, por parte das entidades responsáveis; permitir a re-orientação das práticas educativas dos diferentes actores. Refere-se que a "A avaliação deve habilitar o GETAP e cada E.P. a tomar decisões fundamentadas que contribuam para a melhoria do processo de formação/qualificação pessoal, social e profissional dos jovens"; pretende ainda ter uma dimensão de avaliação formativa: "O processo avaliativo deve mobilizar os actores para a prática de auto-avaliação e para o desenvolvimento da inovação; deve conter assim uma dimensão formativa" e

prestar contas dos resultados obtidos, numa perspectiva de responsabilidade e de construção da imagem social das escolas profissionais.

O objecto de estudo é definido pelo ME, enquanto entidade promotora e destinatária da avaliação (considerando serem também destinatários as EP's e a população em geral). Estabelece-se que o objecto de avaliação é "a qualidade do processo de formação criada pelo dispositivo das escolas profissionais" que deverá ser analisado em quatro áreas: "a inserção das escolas profissionais no tecido regional e local e resposta dada a necessidades locais/sectoriais de formação e de desenvolvimento; eficácia na gestão dos recursos disponibilizados pelas escolas profissionais ; utilização de modalidades formativas em articulação com o mundo do trabalho; e desenvolvimento de formas de gestão participada pelos diferentes intervenientes, incluindo os parceiros locais e sectoriais". Estas quatro áreas de análise são transversais relativamente "aos actores intervenientes" e ao "funcionamento do sistema".

Em termos de grupos de interesse, este estudo, na sua concepção, abrange todos os actores intervenientes no sistema (os promotores; os alunos; os professores; as direcções das escolas; o pessoal técnico, administrativo e financeiro; as famílias; os parceiros sociais e económicos locais e sectoriais e as instituições de interesse público, particularmente de natureza local) e define também os aspectos que devem ser objecto de estudo.

Sendo uma avaliação externa, foi criado um comité de acompanhamento, constituído por elementos da administração¹, tendo-se também realizado reuniões

¹ Este comité é coordenado pela sub-directora do GETAP e integra os coordenadores das equipas das Escolas Profissionais, de Organização Curricular, de Formação de Formadores e de Gestão Financeira.

de trabalho com os técnicos para discutir o processo de avaliação. Compete ao comité de acompanhamento: "colaborar com o avaliador externo na facilitação do acesso à informação e às fontes de informação; sugerir ao avaliador externo vectores de investigação adicionais dentro das linhas de avaliação contempladas no projecto; apreciar os relatórios preliminares correspondentes a cada uma das fases do trabalho" (MARQUES, 1993:113).

Este trabalho é desenvolvido em três fases. Na primeira, seria feito "um pré-diagnóstico do sub-sistema das EP's e o seu enquadramento no sistema de ensino e formação profissional". Na segunda, pretende-se "um conhecimento extensivo da realidade das EP's , dos actores envolvidos e das grandes linhas de funcionamento". A terceira fase é destinada ao estudo da inserção profissional dos primeiros diplomados e "serão escolhidas áreas para a realização de uma análise qualitativa mais aprofundada que permita a compreensão dos mecanismos de bloqueio e de desenvolvimento que o sistema comporta.

O relatório de "Avaliação do sistema das escolas profissionais" realizado em cumprimento do despacho nº2/ME/96, define-a como sendo "uma avaliação externa global do sistema das escolas profissionais". Segundo o mesmo despacho, a avaliação deveria "... produzir conhecimento... para que a todos os níveis de intervenção e decisão, as orientações estratégicas de interesse para o conjunto das formações de nível secundário se revelem internamente consistentes, mutuamente compatíveis e sobretudo, passíveis de corresponder a uma efectiva procura social". Clarifica a seguir o tipo de decisão a ser fundamentada pela avaliação: "As dificuldades presentes são de molde a justificar uma intervenção clarificadora da configuração institucional, dos objectivos e dos meios a afectar à actividade das escolas..."

O objecto de avaliação é assim definido: "a) a inscrição do ensino profissional.... no ensino secundário.... b) pertinência e relevância pedagógica, consideradas as matrizes curriculares, a natureza dos cursos oferecidos, a qualidade das formações, o perfil e a natureza do vínculo profissional dos formadores, entre outras dimensões que se venham a revelar merecedoras de apreciação crítica; c) evolução da rede; d) estatuto jurídico; e) modelo de financiamento".

O despacho é omissivo quanto aos destinatários da avaliação, referindo apenas que no âmbito da avaliação "serão consultadas as associações representativas de entidades públicas e privadas com interesses relevantes na área do ensino profissional", o que interpretamos como sendo estes, os grupos de interesse considerados nesta avaliação.

2.4. Conclusões

Os actores das escolas são exteriores a todas as actividades de avaliação. Em alguns dos estudos são apenas fontes de informação. Quando se verifica a existência de um comité de acompanhamento, este era apenas constituído por actores ligados à administração.

Apesar de os objectivos da avaliação se referirem à melhoria de funcionamento, não localizámos uma estratégia de divulgação de resultados articulada com as funções da avaliação, o que não favorece que "os juízos de valor do avaliador sejam objecto de reapropriação do seu conteúdo pelos agentes avaliados" (BARBIER, 1985:169).

Nenhum dos estudos integra o constructo de acção colectiva. O projecto de cada escola só foi abordado do ponto de vista de integração num modelo. A dimensão local, particular e contingente, não foi analisada.

Nem sempre é evidente a relação entre conclusões e informação recolhida e algumas vezes, são ignoradas ou pelo menos não são referidas acções em curso relativamente aos problemas apontados.

Os actores "sujeitos avaliados, tornam-se objectos de que o avaliador se apodera" (BARBIER,1985:120), sem capacidade de "decidir dos objectivos em função dos quais são avaliados" (SANTOS, 1994:191).

Se considerarmos o número e dimensão de notícias na comunicação social, seremos levados a pensar que esta foi a verdadeira destinatária das avaliações, cujo objectivo principal seria a credibilização social do sistema e teria uma "função socio-política, para motivar e ganhar apoio público" (HOPKINS, 1992:15)

As avaliações realizadas no âmbito de contratos de financiamento DGV/FSE, das quais a feita pela Coopers & Lybrand é um exemplo, privilegiam duas dimensões fundamentais: uma orientada para a avaliação dos elementos fundadores - objectivos, concepção da formação, programação; financiamento; tipologia dos intervenientes; outra dimensão relacionada com os efeitos: orientada para a avaliação dos resultados das políticas, das medidas e dos instrumentos (conhecimentos adquiridos, níveis de potencialidades de emprego, eficácia na utilização dos recursos) (RODRIGUES, 1992:45).

CAPÍTULO 3

Uma análise de modelos de avaliação

3.1. Introdução

As mudanças ocorridas no pós-guerra a nível da organização do trabalho, induzem novas necessidades e novas práticas a nível da formação profissional.

O desenvolvimento científico e tecnológico, num mundo dividido em dois blocos, é factor de domínio de um ou outro bloco. Nos EUA, o sistema educativo - cuja eficácia é posta em causa pela opinião pública - torna-se objecto de particular atenção em termos de investimento público e são lançados programas para a sua melhoria. A necessidade de *feedback* sobre estes programas cria um contexto favorável ao desenvolvimento de novas práticas e de novos modelos de avaliação, o que provoca a emergência de novos conceitos e novas metodologias, em função do 'novo' objecto de estudo.

É uma análise crítica destes conceitos e modelos surgidos nos EUA nos finais dos anos sessenta e seu posterior desenvolvimento, que procuraremos fazer na primeira parte deste capítulo.

Depois, procuraremos situar a problemática da avaliação da formação num contexto europeu e comunitário, evidenciando o desenvolvimento, da reflexão e das práticas decorrentes de outras necessidades, exigências e contextos.

Procuraremos ainda clarificar a utilização da terminologia mais recorrente relativamente às modalidades de avaliação, fazer a distinção entre avaliação interna e avaliação externa e problematizar sobre os resultados da avaliação e o uso que deles é feito.

3.2. Ponto de vista 'histórico'

Segundo BARBIER (1985) as práticas de avaliação, que começam nos anos 50 nos EUA e nos anos 60 na Europa, aparecem ligadas a novas práticas que afectam as acções de formação: a análise de necessidades, a planificação das acções, a regulação das acções de formação.

A análise das necessidades de formação surge no pós-guerra, num quadro de formação não qualificante e organizada no meio industrial. A pouco e pouco vai-se tornando explícito que uma boa avaliação depende da realização prévia de uma análise de necessidades - as noções de necessidades, objectivos, indicadores e critérios de avaliação começam a disseminar-se e a desenvolver-se.

A pouco e pouco, a avaliação vai sendo considerada como o "prolongamento natural do processo de planificação, de que constitui a etapa final.....plano de formação e plano de avaliação devem ser concebidos em conjunto" (BARBIER,1985:55). Antes de proceder à avaliação, considera-se necessário que sejam explicitadas as condições em que se previu atingir os objectivos, que se explicitem as estratégias de formação. É o tempo da pedagogia por objectivos e da organização científica do trabalho.

Em período de guerra fria, o lançamento do Sputnik feito pela ex-URSS em 1957, despoleta nos EUA o desenvolvimento da avaliação de programas educativos, uma vez que a opinião pública se tornara crítica em relação ao sistema educativo. Temia-se que o '*education-gap*' fosse maior do que o '*missile-gap*'. Por outro lado, havia uma grande pressão da opinião pública sobre as escolas, particularmente dos pais, que tinham grandes aspirações sobre a mobilidade ascendente dos filhos. Exigia-se que a escola fosse eficaz, que

produzisse bons resultados, uma vez que a educação era vista como o principal mecanismo da mobilidade social nas sociedades modernas.

Em 1965, nos EUA, o Congresso aprova o financiamento de programas educativos especialmente destinados a crianças economicamente desfavorecidas, para que a educação dessas crianças fosse melhorada e para que, na generalidade, houvesse um *upgrading* generalizado de todo o sistema educativo, a nível do primário e do secundário.

Simultaneamente é aprovada a lei "Elementary and Secondary Education Act" (STUFFLEBEAM, 1988 e HOUSE 1989). Esta lei exigia que os programas financiados fossem avaliados, tarefa para a qual estes não estavam qualificados. Esta decisão leva a que haja um grande desenvolvimento nas actividades de avaliação, sendo o relatório Coleman (1966) muitas vezes referidos como sendo um dos primeiros trabalhos de referência a este nível. É neste contexto que se realizam projectos de investigação, nascidos da necessidade de avaliar os referidos programas, em que os actores locais solicitam o apoio técnico externo.

Stufflebeam colabora nesta actividade experimentando o modelo de Tyler, que *media* se os projectos estavam a atingir os objectivos inicialmente definidos - verificava o sucesso do programa, medindo as aprendizagens dos alunos. Face às dificuldades e insucesso deste modelo, que identifica avaliação e medida (entre outras razões porque os testes utilizados para medir os resultados das aprendizagens realizadas não estavam aferidos para populações desfavorecidas), Stufflebeam pensa que a avaliação deveria dar informação pertinente tanto aos gestores das escolas, como aos gestores dos projectos e professores, que pudesse ser usada para decidir sobre as mudanças a introduzir nos projectos, desenvolvendo assim um outro conceito de avaliação: "**como processo de fornecer informação útil para a decisão**"(1988:155), uma vez que era função e

objectivo destas avaliações proporcionar elementos sobre os programas e os seus efeitos, que facilitassem o seu reajustamento e eventualmente a sua continuidade.

GUBA (1990) analisa a evolução dos conceitos de avaliação em termos de 'gerações'. A primeira geração, que identifica avaliação com medida e se desenvolve no meio escolar, procura sempre medir o domínio dos conteúdos das disciplinas na escola. Os resultados obtidos nos testes eram a medida e a prova do grau de sucesso.

Este conceito de avaliação é, ainda hoje dos mais divulgados e utilizados em diferentes situações - na avaliação escolar, em que se mede o 'saber' adquirido; na medição do Quociente de Inteligência, segundo a escala desenvolvida por Binet e depois Weschler; ou na selecção de pessoal, na perspectiva de que existe um lugar na estrutura a ser preenchido e se escolhe a pessoa, cujo perfil melhor se adapta àquele lugar.

A tendência, hoje, é a de que haja interacção entre o lugar e a pessoa, isto é, 'que vou fazer deste lugar com esta pessoa,' de maneira que haja sinergia entre projecto pessoal/profissional e projecto/objectivos da empresa.

O papel da avaliação era técnico. Tudo seria mensurável. Assim, o avaliador devia dominar os instrumentos de medida adequados e disponíveis e quando esses instrumentos não existissem esperava-se que o avaliador/investigador fosse capaz de os desenvolver.

A segunda geração seria caracterizada pela descrição dos padrões e dos pontos fortes e fracos relacionados com os objectivos previamente definidos. A 'medida' deixou de ser sinónimo de avaliação, para ser entendida como um instrumento,

entre outros, ao serviço da avaliação. Esta geração está relacionada com o desenvolvimento da pedagogia por objectivos e introduz o conceito de avaliação formativa. É ainda esta geração que associa avaliação, conhecimentos e condições de aprendizagem.

Na década de 60, com os trabalhos de, entre outros STAKE e SCRIVEN, o julgamento/juízo de valor passa a ser parte integrante do conceito de avaliação e o avaliador seria o juiz - embora não houvesse consenso em que medida os avaliadores eram os juízes adequados. Esta seria a característica fundamental e distintiva da terceira geração.

São desta época e desta geração os "modelos orientados para a decisão" de Stufflebeam, os "modelos orientados para os efeitos ou as necessidades" de Scriven, os modelos "experimentais" de Campbell - os modelos "quantitativos e explicativos" - o juízo de valor exige padrões em relação aos quais o juízo possa ser emitido.

A institucionalização das práticas de avaliação das acções de formação é acompanhada pelo interesse crescente por problemas concretos de desenvolvimento das acções. Os eventuais ajustamentos a realizar nas acções de formação, têm em consideração os resultados da avaliação, isto é, desenvolve-se " um novo modo de gestão das acções de formação, caracterizado por um espaço de autonomia ou de liberdade funcional dos indivíduos que estão implicados na sua realização.....**um modo de gestão pela integração**" (BARBIER, 1985:56).

3.3. O modelo CIPP de Stufflebeam

Face às dificuldades e ao insucesso da aplicação do modelo de avaliação, que identifica avaliação e medida (entre outras razões porque os testes utilizados não estavam 'testados' para populações desfavorecidas), Stufflebeam desenvolve o conceito de avaliação "como processo de fornecer informação útil para a decisão"(STUFFLEBEAM, 1988:155), em que o objecto de estudo é construído e delimitado em função da decisão a tomar.

O desenvolvimento deste conceito de avaliação assenta na identificação de diferentes tipos de decisão, para a seguir definir as estratégias de avaliação apropriadas. STUFFLEBEAM classifica as decisões segundo quatro eixos (1978:127): decisões relativas ao planeamento, fase em que se escolhem e definem objectivos; decisões de estruturação (*structuring*), fase em que se elaboram as linhas orientadoras dos projectos para a consecução dos objectivos estipulados) e em que se decidem os meios a afectar para se atingir um conjunto de objectivos definidos ou de necessidades identificadas; decisões de implementação, fase em que se escolhem os processos e se operacionaliza e executa um projecto; decisão de reciclagem (*recycling*), em que se faz o julgamento dos resultados, bem como a reacção a ter perante eles.

Na sequência desta categorização da decisão, Stufflebeam desenvolve o chamado **modelo CIPP** (1988:169-172), (Contexto, 'In-put', Processo, Produto), em que o objecto da avaliação será preferencialmente construído à volta de cada um destes itens, como vamos ver em seguida, conforme o tipo de decisão que seja necessário apoiar. SCRIVEN (1991) vê este modelo como um dos mais completos e elaborados.

Avaliação do contexto

O principal objectivo desta avaliação, como meio para apoiar as decisões de planeamento, é identificar os pontos fortes e fracos de um 'objecto de estudo', orientar para a melhoria e pretende definir o contexto institucional, identificar a população alvo, avaliar as suas necessidades, identificar oportunidades para atingir as necessidades identificadas, diagnosticar problemas subjacentes às necessidades e julgar se os objectivos propostos são adequados para responder às necessidades avaliadas.

Avaliação *In-put*

Este tipo de avaliação relaciona-se com as decisões de estruturação (*structuring*) e debruça-se sobre os meios que são exigíveis para se atingirem os objectivos definidos ou as necessidades avaliadas. É este tipo de avaliação que analisa planos e orçamentos e que permite identificar e avaliar "o mérito relativo de *designs* de projectos alternativos" (STUFFLEBEAM, 1986:122). A intenção mais vasta da avaliação *in-put* "é ajudar os clientes a considerarem estratégias de programas alternativos no contexto das suas necessidades e das circunstâncias e desenvolver um plano que funcione" (1988:173).

Avaliação do processo

A avaliação do contexto relaciona-se com o decurso do projecto, com a implementação do plano.

Um dos seus objectivos é "informar os gestores e *staff* em que medida as actividades programadas se estão a desenrolar de acordo com o plano previsto e se estão a usar os recursos de forma eficiente" (1988:175).

Outro objectivo é dar orientações para a modificação de plano, uma vez que nem todos os aspectos podem ser previstos *a priori* e que algumas das decisões podem, posteriormente, vir a revelar-se desadequadas.

A avaliação do processo deve fazer a descrição exhaustiva do programa que foi, de facto, implementado por comparação com as intenções e objectivos iniciais. (1988:175).

Avaliação do produto

A finalidade de uma avaliação do produto "é medir, interpretar e julgar os resultados do programa" (1988:176) e assim, determinar em que medida o programa responde às necessidades do grupo a que se destina, isto é, avaliar os efeitos do programa "incluindo efeitos previstos, não previstos, positivos e negativos" (1986:177). Stufflebeam, sob a influência do pensamento de Stake, vem a incluir a avaliação dos efeitos não previstos "STAKE sublinhou a necessidade de procurar efeitos não previstos ou efeitos secundários, o que foi uma excelente recomendação que incorporei na avaliação do produto" (STUFFLEBEAM, 1986:122).

A avaliação do produto descreve e julga os resultados, ao mesmo tempo que estabelece a sua relação com os objectivos e o contexto, os meios relativos à implementação e a informação recolhida durante o processo.

A avaliação do produto é a que mais pode interferir com os interesses dos participantes, uma vez que ao evidenciar os pontos fortes e fracos, interfere com as representações dos actores e com o entusiasmo dos participantes quando os resultados são considerados medíocres, tal como pode o reforçar ao reconhecer a qualidade dos esforços desenvolvidos.

Hoje, por vezes manifesta-se a tendência de se compararem apenas os resultados do programa em estudo com os resultados de programas alternativos.

Ora, esta comparação não nos parece isenta de riscos. No campo de investigação em que nos situamos - a formação profissional inicial - se considerarmos como produto, por exemplo, o número de alunos que terminam o 12º ano, e tivermos como referência os resultados dos exames finais dos alunos oriundos das escolas profissionais e dos alunos da via de ensino, cuja preparação é feita com esse objectivo, poderemos ser levados a tirar conclusões que se nos afiguram ilegítimas. Isto é, não podemos comparar dois programas, comparando apenas os resultados.

A avaliação do contexto e avaliação *in-put* correspondem ao que outras terminologias, mais adiante mencionadas, referem com avaliação *ex-ante*, a avaliação do processo corresponde à etapa *on-going* ou *suivi* e a avaliação do produto corresponde à avaliação *ex-post*.

Embora STUFFLEBEAM repetidas vezes acentue que "a finalidade mais importante da avaliação não é provar, mas melhorar" (1986:118), parece-nos que as avaliações feitas segundo este modelo são mais susceptíveis de produzir efeitos do ponto de vista das decisões relativas às linhas orientadoras dos programas em estudo, tendo mais dificuldade em influenciar as práticas dos actores.

3.4. A avaliação compreensiva de Stake

STAKE¹ considera as abordagens métricas muito limitadas para serem consideradas uma base adequada para descrever ou julgar um programa. "Há trinta anos declarei a minha independência da psicometria e tornei-me avaliador

¹ Stake é considerado o *leader* de uma abordagem na avaliação que se reivindica pluralista e interactiva, holística e subjectiva (Stern, 1996b).

de programas. Hoje estou convencido de que nós, avaliadores de programas, não encontramos maneira de classificar a qualidade na educação. Em educação, o melhor que temos para fazer uma hierarquização é considerar a média das pontuações dos resultados dos testes". E conclui: "As pontuações dizem-nos, com bastante exactidão, o nível da aprendizagem em que os alunos estão. As pontuações dos testes não nos dizem quase nada sobre a qualidade do acto educativo (STAKE, 1996:99). Para Stake, é fundamental que o avaliador descreva a complexidade do objecto avaliado. "Precisamos de descrever a complexidade. Precisamos de transmitir uma impressão holística, o ambiente, até mesmo o mistério da experiência" (1986:300).

Reagindo às abordagens que comparam objectivos definidos, resultados esperados e resultados observados, Stake, nos anos 70, desenvolve uma nova abordagem a que vem a chamar **avaliação compreensiva**². "A avaliação compreensiva é uma alternativa, uma alternativa antiga baseada no que as pessoas naturalmente fazem para avaliar ; observam e reagem. A abordagem não é nova, mas esta alternativa tem sido evitada nos documentos de planeamento e regulamentos institucionais tanto a nível federal como de estado, porque é subjectiva e pouco adequada a contratos formais e também porque é capaz de levantar questões embaraçosas". (STAKE, 1986:292).

Os princípios estruturantes da avaliação compreensiva são que esta se deve centrar nas actividades dos programas e não nas suas intenções, responder às exigências de informação dos diferentes destinatários e incluir as diferentes perspectivas de valor das pessoas envolvidas no sucesso ou fracasso do programa.

² Tradução nossa de *responsive evaluation*

Sendo modelos desenvolvidos na mesma época, mas separadamente (STUFFLEBEAM, 1986:122), podemos considerar que o modelo CIPP tem como destinatários prioritários os decisores, os que tomam decisões relativas ao planeamento e administração do programa. Pelas suas características pode ser aplicado em qualquer momento da vida do programa, desde a sua concepção até à sua conclusão.

A avaliação proposta por Stake destina-se prioritariamente aos actores envolvidos nos projectos e é realizada, fundamentalmente, durante o decurso do projecto e nessa medida é formativa.

"Para fazer avaliação compreensiva, o avaliador concebe um plano de observações e negociações. Prepara as condições para que várias pessoas observem o programa e com a sua ajuda prepara narrativas breves, retratos, exposições de produtos, gráficos, etc. Descobre o que os interessados valorizam, e reúne opiniões de vários indivíduos, cujos pontos de vista sejam diferentes, sobre o valor atribuído ao observado. Claro que verifica a qualidade destes registos: obtém a reacção das pessoas do programa à exactidão desses retratos e pede que reajam à relevância das evidências. Faz isto informal e iterativamente e faz um registo das acções e reacções" (STAKE in PATTON, 1990b:35).

O modelo de Stake parece-nos estar em melhores condições de influenciar favoravelmente o desenvolvimento do projecto, e por isso a sua melhoria, do que o modelo CIPP. "A avaliação compreensiva será particularmente útil durante a avaliação formativa quando se precisa ajuda no acompanhamento do programa, quando ainda ninguém sabe que problemas vão surgir. Será particularmente útil na avaliação sumativa, quando os destinatários querem compreender as actividades do programa, os seus pontos fortes e as suas falhas ..." (STAKE, 1986:303).

Relativamente aos juízos de valor, Stake não considera que o do avaliador seja o mais importante, antes prefere que sejam também expressos os julgamentos dos actores que foram ouvidos e observados.

Enquanto os objectivos do programa constituem um eixo importante do modelo CIPP, o eixo fundamental da avaliação compreensiva é a descrição da complexidade e o julgamento do valor "Tanto para o leigo, como para o profissional, avaliação significa que alguém relata os méritos ou as falhas de um programa. O avaliador diz se um programa é coerente ou estimulante. Estes termos descritivos são também julgamentos de valor. Fez-se uma avaliação. Mas a avaliação não esteve, de maneira nenhuma, dependente de uma especificação pormenorizada dos objectivos do programa ou das suas 'proezas'; muitas vezes o avaliador quererá dar uma descrição, uma fotografia a partir da qual o público, os destinatários formarão os seus próprios juízos de valor" (1986:303).

3.5. A avaliação sem referência a objectivos³ de Scriven

Enquanto os autores ligados às correntes psicométricas, nomeadamente Tyler, apresentavam a avaliação como um exercício 'objectivo', Stake e Scriven defendem o princípio da subjectividade, como intrínseco à avaliação.

Valor e mérito tornam-se terminologia recorrente do pensamento de Scriven. Enquanto Stake defende que o avaliador deve recolher, analisar e incluir no relatório final os juízos de valor de um grupo de referência alargado que tenha interesse no programa, Scriven defende a apresentação do juízo de valor do próprio avaliador, que deve identificar os resultados e julgar o seu valor, mas na

³ Tradução nossa de *goal-free evaluation*

perspectiva das necessidades do 'consumidor'⁴. A avaliação é uma determinação do **valor** e do **mérito** de um objecto. Scriven definiu avaliação como "a determinação sistemática e objectiva do valor e do mérito de um objecto. ... Os avaliadores têm de ser capazes de chegar a julgamentos de valor fundamentados, mais do que medir os objectos ou determinar se os objectivos foram ou não atingidos" (SCRIVEN, 1986:236).

O conceito de Scriven decorre de três ideias centrais: a avaliação relaciona-se sempre com as necessidades dos destinatários, designados por 'consumidores', é uma actividade profissional que envolve procedimentos sistemáticos e culmina com julgamentos e recomendações. A relação custo/benefício é valorizada, enquanto elemento de avaliação comparativa, por permitir comparar o objecto em análise com outros que com ele compitam na satisfação das necessidades dos consumidores.

Tendo como referência as ideias de que o objectivo da avaliação é sempre julgar o valor de... e fazer julgamentos fundamentados, Scriven desenvolve para a avaliação de programas duas modalidades de avaliação já aplicadas em teorias pedagógicas de aprendizagem (nomeadamente a pedagogia por objectivos): a **avaliação formativa**, importante para o desenvolvimento e melhoria dos programas e a **avaliação sumativa**, a que mais interessa a Scriven, para avaliar o valor de um programa, uma vez que este tenha sido desenvolvido. Para o autor, esta última modalidade é necessariamente feita por um avaliador externo e as conclusões devem ser sempre tornadas públicas.

⁴ Adelman (1996:295), entre outros, refere os estudos de avaliação por Scriven para as associações de consumidores, o que terá influenciado o desenvolvimento deste modelo.

Contudo, enquanto as teorias e práticas pedagógicas que utilizam a terminologia 'avaliação formativa' e 'avaliação sumativa' têm sempre como referente os objectivos de aprendizagem previamente definidos, a avaliação de programas nos modelos em que os objectivos são considerados, avalia-se sempre em que medida os objectivos foram ou não atingidos e, na perspectiva de Scriven ignoram-se os aspectos informais, contraditórios ou socialmente construídos dos comportamentos organizacionais. Scriven desenvolve então o **modelo de avaliação sem referência a objectivos**, que segundo o próprio, se poderia chamar **modelo orientado para o consumidor**⁵ ou **avaliação por referência às necessidades**⁶, por contraste com a avaliação com referência a objectivos, que considera orientada para a gestão (1991:180). "Na forma pura deste tipo de avaliação, o avaliador não conhece a finalidade do programa, mas faz a avaliação com o propósito de descobrir o que de facto o programa *está a fazer* sem ter sido sugestionado sobre o que *está a tentar fazer*"(1991:180).

O mérito é determinado relacionando os efeitos do programa com as necessidades da população que de facto é atingida pelo impacto desse mesmo programa e não com a eventual população alvo. Se o programa está a atingir os objectivos, então isso há-de revelar-se durante a avaliação. Os resultados e efeitos observados não são, portanto, comparados com os objectivos previamente definidos, mas sim com as necessidades dos consumidores que foram avaliadas. Nesta abordagem, o avaliador mantém-se, propositadamente, no desconhecimento dos objectivos do programa e investiga todos os efeitos, independentemente de serem previstos ou não.

⁵ Tradução nossa de *consumer oriented approach*.

⁶ Tradução nossa de *needs based evaluation*.

Para o autor, há quatro razões que justificam fazer a avaliação sem referência a objectivos:

- evitar o risco de limitar o âmbito do estudo aos objectivos definidos pelo programa e poder perder importantes efeitos que não foram previstos;
- retirar a conotação negativa ligada à descoberta de efeitos não previstos, pois toda a linguagem de efeitos secundários, ou mesmo efeitos não esperados, tende a suprimir o que pode ser um resultado crucial, especialmente em termos de novas prioridades;
- eliminar os preconceitos perceptivos introduzidos na avaliação pelo conhecimento dos objectivos.

A avaliação sem referência a objectivos recolhe informação sobre os efeitos do programa, sem estar constrangido pelos objectivos definidos. O avaliador '*suspende*' o julgamento sobre o que o programa está a tentar fazer e em vez disso descobre o que de facto está a acontecer como resultado do programa. O avaliador está disponível para interpretar quaisquer dados que possam emergir dos fenómenos associados ao programa.

STUFFLEBEAM, embora não subscrevendo esta abordagem, reconhece-lhe potencialidades. Para este autor, “o valor da avaliação sem referência a objectivos não está em detectar o que cada um já sabe, mas em determinar algo que aos outros passou despercebido ou produzir uma nova perspectiva global” (1988:44).

Quanto menos o avaliador externo ouvir falar dos objectivos do projecto, menos se desenvolverá uma visão limitada, e mais atenção será dada aos efeitos reais, em vez de se verificarem apenas os efeitos esperados. A avaliação sem referência a objectivos teria ainda a vantagem de anular a retórica da intenção e da justificação, focalizando-se no observado, uma vez que "a distinção entre

efeitos previstos e não previstos não diz respeito ao consumidor, que é beneficiado ou prejudicado por eles da mesma forma e a avaliação orientada para o consumidor é consideravelmente mais importante do que a avaliação orientada para a gestão" (SCRIVEN, 1986:232).

Scriven, tal como posteriormente o fizeram GUBA e LINCOLN (1990), considera que todas as 'gerações' de avaliação têm uma tendência 'gestionária' - um preconceito, um enviesamento, uma tendência para as preocupações do gestor ou cliente que encomenda a avaliação.

Apesar da partilha deste princípio, Scriven é um opositor ao modelo construtivista de Guba e Lincoln. Admite a multiplicidade de pontos de vista, mas não a existência de múltiplas realidades: "Enquanto, no meu ponto de vista, é perfeitamente adequado responder às necessidades óbvias de múltiplas perspectivas e múltiplos níveis de descrição, abandonando os pressupostos *naive* sobre a existência de uma única descrição correcta do mundo exterior, é igualmente errado reagir na direcção do solipsismo ou relativismo " (SCRIVEN, 1986:239), princípio considerado inerente ao modelo de avaliação de GUBA e LINCOLN, para quem todas as gerações terão falhado na integração do pluralismo de valores.

Scriven defende a necessidade de múltiplas descrições da realidade, enquanto perspectivas a partir das quais se constrói uma visão verdadeira e não enquanto um conjunto de descrições verdadeiras de realidades diferentes e inconsistentes (SCRIVEN, 1986:255).

3.6. Guba e o construtivismo

O modelo de avaliação compreensiva, na senda de Stake, é também desenvolvido por GUBA e LINCOLN (1982). Para estes autores a **avaliação compreensiva** tem as seguintes características:

- identifica os assuntos e preocupações baseando-se em contactos directos com as pessoas que estão 'dentro e à volta' do programa;
- usa documentos do programa para identificação de outros pontos igualmente importantes;
- faz observação directa e pessoal das actividades do programa, antes de formalmente elaborar a metodologia de investigação, de modo a aumentar a compreensão do avaliador do que é importante no programa e do que deve ser avaliado;
- o *design* da avaliação é baseado nos assuntos que emergem dos três passos anteriores, incluindo as observações directas e qualitativas feitas em contexto;
- a informação é devolvida directamente aos interessados, em contactos pessoais através de descrições e 'retratos' que sejam facilmente compreensíveis e ricos em termos descritivos;
- adapta a informação e o formato dos relatórios aos públicos específicos (com formatos e relatórios diferenciados para públicos diferentes, prática hoje bastante defendida, independentemente das metodologias utilizadas).

Posteriormente e para ultrapassar as limitações dos modelos anteriores, GUBA e LINCOLN (1990) desenvolvem o modelo a que chamam **avaliação construtivista**⁷ ou **quarta geração da avaliação**. É compreensiva em relação ao objecto de estudo, que nas gerações anteriores era definido 'a priori'. Partindo do trabalho e terminologia de STAKE, a avaliação compreensiva "define os

⁷ Tradução nossa de *responsive constructivist evaluation*.

parâmetros e as fronteiras através de um processo interactivo e negociado que envolve os grupos de interesse" (GUBA, 1990:38) - não é pré-determinado pelo 'cliente', mas emerge durante e no próprio processo de avaliação.

As características fundamentais deste modelo, por oposição ao modelos positivistas, são assim definidas:

"....*ontologicamente*, nega a existência de uma realidade objectiva, preferindo afirmar que as realidades são constructos sociais da mente, e que há tantas realidades como há indivíduos (embora muitas destas construções possam ser partilhadas).... *Epistemologicamente*, o paradigma construtivista nega a possibilidade do dualismo sujeito/objecto, sugerindo que os resultados de um estudo existem, precisamente porque há uma *interacção* entre observador e observado, que literalmente cria o que emerge da pesquisa. *Metodologicamente*, e em consequência dos pressupostos anteriores, o paradigma naturalista rejeita a abordagem manipulativa (experimental) e de controle que caracteriza a ciência e substitui-a por um *processo dialéctico/hermenêutico* que tira partido da interacção observador/observado para criar uma realidade construída que é tão informada e sofisticada quanto pode ser em determinado momento " (GUBA , 1990: 44, *itálicos no original*).

Este modelo de avaliação desenvolve-se em quatro fases (1990:186), cada uma incluindo diferentes passos. Na primeira fase, faz-se a identificação dos grupos de interesse⁸ e procura-se o que Guba refere como as suas "pretensões, (*claims*), preocupações (*concerns*) e problemas (*issues*)" (idem:51) que eles possam querer apresentar. Isto obriga ao confronto de pontos de vista e a lidar com as construções de outros grupos. Os grupos de interesse são classificados como: agentes - "as pessoas envolvidas no uso e na implementação do objecto avaliado", beneficiários - "aquelas pessoas que de qualquer forma beneficiam do

⁸ Tradução de stakeholders

*objecto avaliado*⁹ " ou vítimas "aquelas pessoas que são negativamente afectadas pelo uso do objecto avaliado" (idem:40), sendo cada grupo constituído por diferentes sub-grupos. "Pretensão (*claim*) é qualquer afirmação que um grupo de interesse possa fazer, que é *favorável* ao objecto avaliado.... Preocupação (*concern*) é qualquer afirmação que um grupo de interesse possa apresentar que é *desfavorável* ao objecto de estudo. ... Problema (*issue*) é qualquer questão ou acontecimento sobre o qual qualquer pessoa razoável pode discordar" (idem:40). Para GUBA é muito importante nesta fase, neste modelo de avaliação, que quando se assina o contrato de avaliação seja clarificado que o contratante não terá um papel de liderança na condução das actividades de avaliação.

A segunda fase envolve a abertura dos círculos dos grupos de interesse a outros grupos e a apresentação de nova informação para verificar que pretensões, preocupações e problemas podem ser 'resolvidos', no sentido em que se possam gerar consensos. A nova informação é apresentada para verificar se há qualquer mudança nas representações/construções dos indivíduos e no círculo de grupos de interesse a que eles pertencem.

A terceira fase dirige-se às pretensões, preocupações e problemas 'não resolvidos' e exige que o avaliador recolha novas informações antes da negociação que tem de ocorrer entre os grupos de interesse em conflito.

A quarta e última fase caracteriza-se pelo debate entre grupos de interesse conduzido pelo avaliador, que usa a informação recolhida na terceira fase para "obter o consenso em relação aos itens contestados" (idem: 42).

Guba considera que esta fase pode ter três saídas:

⁹ Tradução nossa de *evaluand*.

- solução de todos os diferendos e por isso o consenso sobre todos as pretensões, preocupações e problemas, o que conduz a acções concretas, sobre as quais todos os grupos concordam;

- solução parcial ou incompleta, em que a acção é adiada e depende de informação adicional;

- não há solução, nem consenso e então torna-se impossível decidir qualquer acção conjunta. Nesta situação, estas 'construções não resolvidas' "são as questões chave para a próxima avaliação, que poderá ser feita quando o tempo, os recursos e o interesse o permitirem " (idem:42), pois, como os autores afirmam "as avaliações da quarta geração nunca terminam, apenas se interrompem" (idem: 226).

Enquanto nos autores anteriormente referidos, os objectivos, a compreensão e descrição dos programas ou as necessidades dos consumidores ocupavam um lugar central, essa centralidade é na abordagem de Guba e Lincoln ocupada pelos grupos de interesse¹⁰, em que conflito, negociação e consenso são conceitos fundamentais.

¹⁰ A abordagem de Guba e Lincoln é frequentemente referida como **stakeholders model**.

3.7. A avaliação no contexto europeu

No contexto europeu, especialmente na literatura francófona, raramente encontramos referência ao pensamento dos autores que acabámos de analisar. Contudo, eles parecem-nos ter influenciado o campo da avaliação, sobretudo o modelo de Stufflebeam.

De facto, os diferentes momentos em que a avaliação é realizada, o leque de objectivos a que pretende responder, a complexidade das actividades de avaliação, a 'profissionalização' das suas práticas tem levado a que terminologia idêntica seja utilizada sem explicitação dos conceitos subjacentes, o que conduz a que muitas vezes, o mesmo termo corresponda a conceitos diferenciados. Assim, as palavras adquiriram uma pluralidade de significados e são utilizadas em vários documentos e publicações, tendo subjacentes conceitos e modelos de investigação diferenciados. Avaliação interna, avaliação externa, controle, monitorização, *audit*, *suivi*, avaliação *ex-ante*, *on-going*, *ex-post*, avaliação intermédia, avaliação final, qualidade, eficácia ... são termos recorrentes, conducentes a práticas diversificadas, nem sempre adequadamente explicitados.

Nesta secção procuraremos sistematizar e clarificar a utilização desta terminologia por diferentes autores e no contexto de avaliação da UE.

A existência da vertente avaliação nas iniciativas de desenvolvimento de políticas da União Europeia, sobretudo no quadro de programas financiados, (regulamentos dos Fundos Estruturais, Programas Comunitários, por exemplo os programas de educação e formação) ilustram a valorização do princípio da avaliação e o desenvolvimento do exercício sistemático da sua prática.

A nível da União Europeia pode-se falar da emergência de uma cultura de avaliação. A primeira razão para isso será o facto de a avaliação ser,

genericamente, uma obrigação contratual. "A Comunidade ... para melhor conhecer os resultados dos investimentos acompanha a criação de instrumentos de avaliação com a finalidade de construir uma cultura de avaliação que se torna cada vez mais necessária. Os investimentos da Comunidade, além de ajudarem a resolver os problemas imediatos, criam condições para melhorar as políticas dos Estados Membros ..." (PLANAS,1991:1).

O cumprimento desta obrigação pelos Estados Membros, tem vindo a pressionar o desenvolvimento de trabalhos de investigação aplicada feitos por universidades ou institutos de investigação, ou simplesmente a promover a 'profissionalização' das práticas avaliativas.

A nível comunitário, os comités de acompanhamento de iniciativas de avaliação reúnem painéis de especialistas e académicos e são plataformas de construção e partilha de ideias, que favorecem o desenvolvimento e divulgação de uma cultura de avaliação. Esta cultura de avaliação é ainda favorecida pelo facto de a Comissão divulgar os estudos produzidos, que são tidos como referência e são amplamente citados.

3.7.1. Avaliação ex-ante, on-going e ex-post

Os Quadros Comunitários de Apoio (QCA) organizam e estruturam o financiamento da Comissão Europeia aos Estados Membros no âmbito dos chamados Fundos Estruturais. Uma vertente importante da programação dos QCA é o preverem a sua avaliação *ex-ante*, *on-going* e *ex-post*. Apesar de serem os Estados Membros (EM) os responsáveis pela avaliação dos respectivos QCA, o que lhes permite, embora com a colaboração da Comissão, seleccionar a entidade avaliadora, a função da avaliação e o respectivo quadro de referência

estão já definidos, porque a nível comunitário há interesse em comparar os resultados das análises feitas em cada EM.

Globalmente, estas avaliações têm em comum: a função da avaliação ser predominantemente para apoiar a decisão; a avaliação *ex-post* ser o modelo mais comum; eficácia e eficiência serem conceitos organizadores, dado o valor do impacto dos programas.

RODRIGUES associa a distinção entre avaliação *ex-ante*, *on-going/suivi* e *ex-post* a diferentes etapas da avaliação, considerando que a "concepção interactiva de avaliação requer a capacidade de articular estes três momentos, sem o que se perde a utilidade desta função (avaliação) na gestão e reorientação de um programa. ... a ser assim, a avaliação *ex-post* poderia fornecer elementos para a avaliação *ex-ante* e portanto para a concepção do programa que lhe sucedesse" (RODRIGUES,1993:4).

Esta necessidade de articulação entre as diferentes etapas é também referida por PLANAS (1991:6): "Avaliação *ex-post* significa [que] ... a avaliação se faz no fim das acções, mas de uma maneira recapitulativa, a partir da informação recolhida durante o seu desenvolvimento. Referimo-nos pois à avaliação centrada sobre os resultados das acções, mas apoiada sobre as informações recolhidas antes, durante e depois da acção", porque avaliar implica reconstruir o desenvolvimento da acção desde o início até à conclusão, para conhecer os efeitos diferidos. Daí a relação estreita entre elas: a avaliação *ex-post* deve partir dos resultados da avaliação *on-going/suivi* e utilizar a informação recolhida desde o início.

Em síntese, a avaliação *ex-ante*, decorrente da avaliação *ex-post* do programa anterior, reúne informação para a concepção do programa, sobre o tipo e características da acção a desenvolver e avalia necessidades e objectivos a que se procura responder.

A avaliação *on-going/suivi* analisa os fenómenos que se relacionam com o desenvolvimento da acção e que permitem conhecer melhor as mudanças produzidas nesse contexto, durante a realização da acção. Tem também um efeito de *feedback*.

A avaliação *ex-post* é centrada nos resultados e realiza-se preferencialmente em dois momentos: *ex-post imediata* (3 a 6 meses depois da acção), permite ver apenas o impacto imediato da formação; *ex-post diferida* (a fazer-se 3 anos depois). No caso concreto da formação - porque é neste campo que a nossa pesquisa se situa - este espaço temporal permite fazer o acompanhamento da inserção profissional dos formandos e analisar as tendências do mercado de trabalho, uma vez que não é possível avaliar o grau de empregabilidade a curto prazo.

PLANAS (que tem integrado equipas de avaliação de programas de formação no âmbito da UE), considera que a avaliação *ex-post* deve permitir:

- "- apreciar a eficácia das acções por referência aos objectivos de partida (os resultados);
- determinar a eficácia por referência às finalidades da acção (processos de formação, inserção...);
- analisar o impacto das acções (efeitos positivos e negativos, previstos e não previstos);

- calcular os indicadores de eficiência a partir de uma análise do custo financeiro e de utilização de recursos (custo/número de horas, custo/estagiário..)" (1991:8).

Esta posição aproxima-se de uma abordagem orientada para a medida da execução dos objectivos, portanto mais centrada na avaliação dos resultados, desvalorizando outras vertentes, em nossa opinião igualmente importantes, porque são parte integrante de um todo.

Considerando as dimensões fundamentais privilegiadas e partindo de diferentes tipologias disponíveis, RODRIGUES (1993:4) propõe a seguinte tipologia, que se caracteriza por:

"- a avaliação de performance visa medir a eficiência (resultados conseguidos/meios utilizados) e a eficácia (resultados conseguidos /resultados programados) na execução do programa.

- avaliação da preparação, da implementação e da gestão do programa visa analisar a qualidade da metodologia utilizada nestas diferentes fases, assim como a articulação do programa com as quais está relacionado.

- a avaliação do impacto visa medir o grau de concretização dos objectivos do programa, e dar um contributo específico do programa para modificar a área sobre a qual actuou. Esta avaliação desdobra-se na análise dos efeitos directos e imediatos, por um lado, e na análise dos efeitos indirectos e dos efeitos diferidos, por outro".

3.7.2. Controle

O controle, a auditoria e a monitorização aparecem, por vezes, associados ao conceito de avaliação, por vezes confundem-se com ele, mas correspondem a conceitos e actividades distintas.

O controle é a modalidade de avaliação com um carácter mais normativo. ARDOINO considera que "o controle, é de facto, fundamentalmente suposto poder ser sempre o mesmo, exercer-se sempre da mesma maneira e com os mesmos procedimentos , em qualquer tempo e lugar, quaisquer que sejam as agentes-controladores, perfeitamente substituíveis uns e outros" (1989:13).

O principal objectivo do controle é estabelecer a 'conformidade' ou 'não conformidade' dos fenómenos ou objectos com uma norma, um modelo com que se compara, através da medida dos desvios.

A norma ou modelo é, geralmente, estabelecida pelo texto legislativo que cria e define o objecto em análise. Isto tem como consequência que o tempo, o contexto e os actores estejam ausentes ou sejam ignorados neste processo de controle, o que faz com que o referencial do controle seja sempre anterior e exterior à própria operação do controle e que assuma sempre um carácter normativo, ignorando a importância da acção social, do sistema de acção.

A primazia dada ao texto legislativo, anula o nível da "historicidade que não pode definir o actor humano senão em termos de acções e interacções" (TOURAINÉ, 1984:32).

É sobretudo a inspecção de educação que recorre a esta abordagem e mesmo esta tem vindo, progressivamente, a incluir uma dimensão formativa nas operações de controle. O controle está cada vez mais a restringir-se à análise de

fenómenos que atinjam relações de contencioso entre a administração e operadores.

3.7. 3. Monitorização

A monitorização está relacionada com a recolha de informação, sobretudo a nível da avaliação dos sistemas educativos, feita a nível macro. É uma prática já com tradição na reflexão sobre a performance e eficácia dos sistemas. Esta modalidade revela-se particularmente útil em análises comparativas dos sistemas feitas por organizações internacionais, nomeadamente OCDE e UNESCO.

HÚSEN (1994) considera que os principais destinatários da informação recolhida e disponibilizada pela monitorização são os políticos e decisores (no governo ou no parlamento), administradores e planificadores nos serviços centrais e a opinião pública.

A comunidade científica é também considerada consumidora desta informação - o conhecimento e compreensão resultantes da análise dos dados pode beneficiar o campo da educação, na medida em que essa compreensão pode conduzir à melhoria da decisão e das práticas educativas.

A recolha de informação, apoia-se frequentemente em indicadores e pode ser focalizada nos 'inputs', processos e resultados.

Relacionando os principais destinatários da monitorização com os objectivos e finalidades poderemos sintetizar: na sua dimensão comparativa, a monitorização aumenta a sensibilidade às semelhanças e diferenças dos sistemas educativos dos diferentes países e ajuda na identificação dos seus pontos fortes e fracos. Nesta medida, pode encorajar o estabelecimento de objectivos educacionais e de critérios e níveis de desempenho.

Esta modalidade tem sido amplamente usada na avaliação do impacto das reformas educativas.

Enquanto para a OCDE, a monitorização significa recolha e análise de informação, na publicação da UE, "Common guide for monitoring and interim evaluation" (1995) a monitorização aparece como um instrumento para a avaliação intermédia. Na monitorização recolhe-se informação que será a base da avaliação intercalar, onde será analisada: "as avaliações intermédias incluem a análise crítica dos dados recolhidos pela monitorização, incluindo aqueles que fazem parte dos relatórios anuais" (p.25). O tipo de informação a ser reunida durante a monitorização é também definida pelo mesmo documento: a monitorização envolve a organização e coordenação da informação relacionada com os indicadores financeiros, físicos e de impacto e os relacionados com os aspectos qualitativos da implementação - aspectos económicos e sociais, operacionais, legais ou mesmo processuais. Esta informação é que vai permitir que a avaliação intermédia meça "até que ponto os objectivos definidos estão, gradualmente, a ser atingidos, explicar eventuais discrepâncias e prever os resultados da operação" (ibidem).

3.7.4. *Audit*

O termo auditoria, em termos de senso comum, está contaminado pela associação com actividades relativas a execução financeira e contabilidade, a exames feitos por auditores, normalmente externos, a quem se associa a imagem de objectividade.

Não é este o conceito de *audit* que encontrámos na literatura sobre avaliação, sobretudo na francófona. Para LECOINTE e REBINGUET o *audit* tem como

objectivos a melhoria e transformação, mesmo intervenção nos 'objectos' em estudo. "...um *audit* eficaz... integra necessariamente um controle, entendido como medida dos desvios por referência a um quadro normativo..." (1994:24). Contudo a medida dos desvios é apenas uma fase, implicando o *audit*, na sua essência, a intervenção e transformação. "... aos actores, a racionalidade das suas acções nunca lhes parece menor do que a dos regulamentos ... " (1994:25).

No campo da formação, estes autores consideram que o *audit* tem como objectivo a melhoria da formação a nível do funcionamento, da qualidade e dos efeitos. Esta melhoria conseguir-se-á apoiando os actores na identificação e resolução dos problemas, considerando que estes muitas vezes não estão caracterizados e o *audit* deve clarificá-los antes de delinear as soluções, e nessa medida o *audit* é também intervenção.

3.7.5. Avaliação interna/avaliação externa

Uma questão importante na problemática da avaliação é a dicotomia avaliação interna/ avaliação externa. Esta dicotomia deriva do debate em torno de diferentes paradigmas e tem implícita uma separação, ou não, entre os actores envolvidos no desenvolvimento de um projecto ou programa objecto de avaliação e a entidade responsável por essa avaliação.

Os dispositivos de avaliação¹¹ são, normalmente, externos "quando a entidade que financia o programa toma a iniciativa de encomendar a avaliação" (RODRIGUES,1992:8) - os avaliadores externos não pertencem à hierarquia da

¹¹ Terminologia de Rodrigues (1992). Santos (1994) refere-se-lhe como 'titulares da avaliação' . Hadji define os dispositivos como o "conjunto das modalidades prevista de levantamento e tratamento da informação" (1994:148)

organização financiadora, nem à esfera da entidade a ser avaliada. Geralmente, "assume-se que os avaliadores externos são mais independentes, objectivos e credíveis do que os avaliadores internos" (PATTON, 1990b:310). Além disso, oferecerão a possibilidade de uma distanciação crítica pouco provável nos avaliadores internos. "Os trabalhos de análise serão efectuados por consultores, organismos ou instituições, o mais independentes possível, com o intuito de garantir a qualidade e objectividade de tais análises" (CCE,1992: sem página).

PATTON, (1990b:310) considera que uma desvantagem da avaliação externa é, quando a avaliação termina, o avaliador 'levar' consigo muito conhecimento que a organização não pode assimilar e rentabilizar.

As avaliações internas são feitas por quem está envolvido no projecto ou programa avaliado. Os avaliadores internos têm uma maior familiaridade com o programa, melhores conhecimentos sobre as particularidades e especificidades da situação local, estarão em situação mais favorável para facilitar e implementar as alterações sugeridas nas recomendações e facilitar o efeito de *feedback*. Os avaliadores internos terão dificuldade em fazer reconhecer a sua credibilidade e a validade e justeza do processo de avaliação, por não se distanciarem dos seus interesses que podem ser postos em causa pela avaliação. A não independência dos avaliadores porá em causa a objectividade da avaliação.

Esta dicotomia avaliação externa/avaliação interna está a desaparecer gradualmente e a ser ultrapassada pela utilização de dispositivos híbridos (RODRIGUES,1992:8), que possibilitam a rentabilização das potencialidades e vantagens oferecidas por cada um dos dispositivos. Esta abordagem, procurando ultrapassar essa dicotomia, tem vindo a superar as anteriores. Esta situação é evidenciada, por exemplo, em "Metodologia de avaliação ex-post das acções co-

financiadas", UE, onde se recomenda que "Os comités de acompanhamento serão associados aos exercícios de avaliação. Esses comités serão, consequentemente, informados e consultados sobre os trabalhos de preparação das avaliações ex-post, o acompanhamento das análises e os resultados obtidos". O mesmo documento explicita: "Para descrever as características da preparação, da execução e da gestão do programa, importa recolher ... o parecer dos diferentes responsáveis dos comités de acompanhamento, das autoridades responsáveis pela gestão, dos promotores e, em termos gerais, dos diversos parceiros interessados: organizações patronais, organizações representativas das empresas e dos trabalhadores...".

Nos EUA, o Joint Committee on Standards for educational evaluation, prescreve: "a avaliação deve ser planeada e conduzida com a identificação antecipada dos vários grupos de interesse, para que se possa obter a sua cooperação, e para que eventuais tentativas de qualquer destes grupos para reduzir as operações de avaliação, para influenciar negativamente ou aplicar mal os resultados possa ser impedido ou contrariado" (PATTON, 1990a: 301). É neste contexto que os comités de acompanhamento/consultivos vêm a ganhar um protagonismo crescente, uma vez que poderão contribuir para neutralizar as desvantagens dos dispositivos de natureza exclusivamente externa ou exclusivamente interna.

STUFFLEBEAM (1988), HOPKINS(1992) ou BARBIER(1985) advogam a existência de comités consultivos, por vezes designados por grupos de acompanhamento, com representantes dos diferentes grupos de interesse para identificar preocupações e questões relevantes, clarificar as questões de avaliação e interpretar resultados. STAKE (1976) referia-se à possibilidade de constituição de "grupos ou comissões de prestígio", constituídos por personalidades

eminentes, o que possibilitaria recolher os pontos de vista e os julgamentos mais claros e mais lúcidos.

A delimitação do campo da avaliação, bem como a interpretação dos dados e dos resultados tende cada vez mais a ser feita de uma forma participada que implique os diferentes intervenientes - os parceiros sociais, a administração, os operadores e os beneficiários. Os comités de acompanhamento, com este figurino, actuam como instrumento de credibilidade e reconhecimento dos resultados e surgem como condição para a fiabilidade e pertinência da informação recolhida.

Com esta modalidade, todos os intervenientes ficam implicados nas conclusões e resultados da avaliação. Consideramos assim, ser essencial a imparcialidade dos participantes. É importante a contribuição de cada um deles para a transparência dos processos e procedimentos, para a objectividade e independência dos resultados e que, em circunstância nenhuma, permitam ver a sua actividade como a possibilidade de uma negociação prévia de interesses individuais e/ou colectivos, que conduzam à previsão e condicionamento das conclusões e resultados a que os avaliadores chegam.

Contudo, nem todos os autores vêem esta problemática em termos de dicotomia. Para HOPKINS, o avaliador externo e o avaliador interno são igualmente importantes e têm papéis complementares. Enquanto "... os primeiros oferecem *expertise* e objectividade; os segundos oferecem familiaridade e compreensão. Estes dois papéis são distintos e contudo são complementares e os dois são necessários para uma avaliação efectiva" (1992:83).

3.7.6. Os resultados e o seu uso

A difusão e generalização das práticas de avaliação, mesmo aquelas que inicialmente foram feitas para responder a uma exigência contratual, levam a que a sua utilidade venha a ser reconhecida, ultrapassando a visão de tarefa essencialmente administrativa.

A valorização da função avaliação tem vindo a ser acompanhada pela crescente importância dada à utilização dos resultados "... disseminar os resultados das avaliações é extremamente importante para ter algum 'feedback' dos processos de planeamento" (Commision Européenne, 1996:7).

As estratégias de difusão desta informação e dos resultados são vistas como factor condicionante da utilidade e do impacto da avaliação e por isso se têm vindo a diversificar "Para garantir que os resultados da avaliação intermédia sejam usados é importante que o processo não se fique pela elaboração de um relatório escrito. Devem ser previstas várias formas de comunicação de acordo com os grupos alvo" (ibidem).

A participação crescente de actores não tradicionais nos sistemas educativos e de formação profissional suscita necessidades de informação para as quais a divulgação dos resultados da avaliação podem contribuir. A difusão da informação 'desocultada' e posta em evidência pela avaliação, é um instrumento que contribui para isso e pode vir a favorecer a decisão política, tornando-se um elemento relevante no desenvolvimento do diálogo social.

PATTON, (1990a: 57) considera que "a utilização dos resultados deve ser a força motriz da avaliação. Em qualquer momento que uma decisão seja tomada,

quer a decisão diga respeito ao âmbito do estudo, ao design, aos métodos, análise ou ao relatório, deve haver uma questão subjacente - como é que isto vai afectar o uso desta avaliação?"

Portanto, o uso dos resultados não é uma questão susceptível de ser tratada apenas no final, mas é uma preocupação contínua e intrínseca a todo o processo. Desde o momento em que decisores e avaliadores começam a conceptualizar a avaliação, estão a ser tomadas decisões que podem vir a afectar a forma como a avaliação será usada.

Ao reconhecer o uso dos resultados como uma das questões mais relevantes da avaliação, PATTON considera ser a identificação dos utilizadores um dos primeiros passos da avaliação, porque "...a avaliação é dirigida a necessidades específicas de pessoas identificáveis e não a públicos vagos e passivos" (ibidem).

Feita esta identificação, e porque se pretende aumentar a probabilidade de utilização dos resultados, é conveniente que os utilizadores sejam pessoal e activamente envolvidos nas decisões relativas à avaliação, através do seu empenhamento e da compreensão dos processos da avaliação durante o seu decurso.

Embora variável em grau e natureza, qualquer avaliação envolve interesses múltiplos e variados, quantas vezes antagónicos. Assim, o processo de identificação e organização da participação dos grupos de interesse na avaliação é uma questão sensível.

O hermetismo que caracteriza a linguagem técnica pode criar limitações à difusão dos resultados e à sua apropriação. Para que os resultados dos processos de avaliação possam cumprir as suas funções, entre as quais a melhoria da

qualidade dos sistemas educativos e de formação e favorecer a decisão, parece-nos fundamental dispôr de informação pertinente e de qualidade, que mereça a confiança e reconhecimento dos actores envolvidos e de instrumentos para a sua recolha e interpretação, que não assentem em procedimentos ininteligíveis, nem em resultados de difícil acesso ou compreensão pelos utilizadores. Consideramos que a informação, instrumentos e resultados serão tanto mais eficazes, quanto os seus destinatários se puderem apropriar do seu significado."... a utilização dos resultados depende de algumas condições, tais como: que os resultados sejam claros, operatórios e acessíveis; que respondam às necessidades dos utilizadores (quaisquer que elas sejam); que se inscrevam na lógica da aprendizagem e não do controle" (PLANAS,1991:25).

A cada vez mais frequente apresentação pública dos resultados de avaliação, parece-nos reflectir a importância crescente que é reconhecida à divulgação dos resultados e do papel que isso desempenha na sua utilização. O recurso a um painel de especialistas para este efeito, facilita a problematização e compreensão dos dados, sua credibilização e validação dos resultados. Facilita igualmente a transformação da informação em medidas, nos casos em que isso seja pertinente. mas também levanta questões ou sugere conclusões adicionais.

Mas os resultados podem também ser usados como forma de legitimar decisões que sem este suporte de *evidência e objectividade*, seriam polémicas e contestadas.

3.7.7. Conclusões

Como acabámos de ver a construção de modelos de avaliação é frequentemente baseada em dicotomias que, em nossa opinião não são necessariamente exclusivas, antes se articulam.

Se considerarmos as dicotomias avaliação interna/avaliação externa e avaliação formativa /avaliação sumativa, teremos tendência a ligar a avaliação formativa com a avaliação interna e a avaliação sumativa com a avaliação externa, ou a associar a avaliação formativa com a avaliação *on-going* e a avaliação sumativa com a avaliação *ex-post*. Associaremos ainda a avaliação formativa com a avaliação do processo e avaliação sumativa com a avaliação do produto, ou a avaliação *ex-ante* com a avaliação do contexto e avaliação *input*.

A dicotomia formativa/sumativa, tal como a *on-going/ ex-post* é geralmente feita em relação à temporalidade da avaliação. Contudo, além do que o momento em que é realizada, parece-nos ser também a intencionalidade da avaliação e dos actores que a caracteriza. Enquanto a primeira se propõe intervir e 'corrigir' e, por isso, há vantagens em que se insira no âmbito do processo, a segunda debruça-se mais sobre os resultados e por isso haverá vantagens em que se situe no final.

A dicotomia processo/produto assenta na distinção entre as características intrínsecas do programa ou na valorização dos resultados. Contudo, a valorização dos processos reflecte muitas vezes uma visão tecnicista que privilegia instrumentos e meios, menosprezando outros valores, esses sim intrínsecos e essenciais: as pessoas e os seus contextos e as dinâmicas da acção colectiva. Estes dois pontos são interdependentes, estão interligados e só analisados em conjunto nos podem conduzir à avaliação sistémica e contextualizada, a uma visão holística da realidade.

Alguns autores acentuam a dicotomia entre uma avaliação que se reclama descritiva por oposição a uma avaliação conducente a julgamentos, a juízos de valor. Afigura-se-nos que esta dicotomia é difícil de sustentar, uma vez que dificilmente a descrição não inclui, ainda que apenas implicitamente, o

julgamento. Como sublinha STAKE (1986b:303) ao descrever um programa como coerente ou caro, atribuo-lhe simultaneamente um valor.

A avaliação com referência a objectivos 'define-se' pela comparação entre resultados esperados e resultados obtidos, por contraste com a avaliação sem referência a objectivos, que remete para as necessidades que conduziram à definição desses objectivos. É à luz destas necessidades que se torna possível avaliar os próprios objectivos dos programas, assumidos como padrão no modelo anterior. Esta orientação do foco da avaliação faz, segundo os seus defensores, toda a diferença. Enquanto a avaliação por referência a objectivos se destinaria à gestão, aceitando os valores das autoridades educativas, o modelo de avaliação por referência às necessidades teria em consideração que "as necessidades mudam, não só porque reconhecemos necessidades novas, mas porque a população muda demograficamente, o estado da economia varia tal como varia a extensão em que as necessidades foram satisfeitas" (SCRIVEN, 1986:235) e estas mudanças influenciam os pontos de vista do consumidor, destinatário privilegiado deste modelo.

Os modelos de avaliação participativa decorrem do reconhecimento da existência da pluralidade de intenções, expectativas e valores que influenciam ou determinam uma diversidade de formas de definir, perceber ou representar uma mesma situação. Tem como consequência que as representações e intenções dos implicados passam a ser imprescindíveis no desenvolvimento das organizações e no desenvolvimento profissional dos actores. São estes os modelos que, em nossa opinião, favorecem o exercício da avaliação, não como um ritual mais ou menos formalista, mas como processo de desenvolvimento do conhecimento que se articula com a acção.

CAPÍTULO 4

Avaliação e quadro de referência

4.1. Introdução

A análise feita em capítulos anteriores aponta para a construção do quadro de referência da avaliação como factor condicionante ou potencializador das práticas de avaliação, bem como dos seus efeitos.

O quadro de referência da avaliação situa os actores relativamente às actividades de avaliação e contribui para decidir o que avaliar e como avaliar, isto é, influencia a conceptualização do objecto de estudo e influencia a definição da perspectiva metodológica.

Neste capítulo, procuraremos fundamentar a necessidade de avaliação como processo inserido numa estratégia para a 'melhoria', inserindo-a nos processos de mudança da acção colectiva.

Perante um objecto de estudo caracterizado pela complexidade, procuramos justificar os princípios teóricos subjacentes à construção do quadro de referência duma avaliação participativa, que possibilite a interacção entre reflexão teórica e intervenção.

4.2. A construção do quadro de referência

A avaliação dos sistemas educativos feita a nível macro e baseada em indicadores é uma prática que tem vindo a desenvolver-se na reflexão sobre o desempenho e a eficácia dos sistemas. As abordagens a nível micro, sobre a turma e as aprendizagens individuais constituem também linhas privilegiadas de análise.

Durante muitos anos, em Portugal, prevaleceram as abordagens a nível micro. A referência de avaliação, como já referimos, era estritamente ligada à avaliação de conhecimentos - o que estava em causa era a transmissão de conhecimentos e a sua apropriação individual pelos alunos. Era objectivo da avaliação medir os conhecimentos adquiridos, com o maior rigor possível e medir-se-ia com rigor, desde que os objectivos estivessem claramente definidos: "Não há avaliação correcta sem objectivos claros" (LANDSHEERE, 1977:23), devendo os objectivos respeitar uma homogeneidade e articulação que passe pela correspondência entre os objectivos do programa e o conteúdo do ensino, pela correspondência entre o conteúdo do ensino e os instrumentos de avaliação e pela correspondência entre os objectivos do programa e os instrumentos de avaliação.

O objectivo é o conceito organizador das aprendizagens e da avaliação. "Se se reconhece que um produto da educação é importante, mas não mensurável, verifique-se a clareza do que foi definido. Se uma definição operacional for possível, o produto pode ser medido. Senão, é impossível averiguar se o produto é verdadeiramente importante" (EBEL, in Landsheere, 1977:25). Isto reflecte a importância e influência da pedagogia por objectivos, em que as taxionomias dos objectivos de Bloom têm um papel fundamental, nos conceitos de avaliação de conhecimentos. MAGER (1979:19) considera que "Os objectivos são úteis ... porque indicam o conteúdo e os procedimentos que levam à aprendizagem bem

sucedida, ajudando a dispor desse processo de aprendizagem, e preparam os meios de descobrir seus resultados". Os objectivos bem formulados prevêm o resultado da aprendizagem através de um comportamento observável, expressam as condições em que o comportamento deve ocorrer e os critérios com que deve ser observado. Formulados os objectivos nestes termos, a avaliação seria necessariamente objectiva.

Até então, as variáveis macro de natureza social, política e económica explicavam o que se passava a nível da escola e da sala de aula, uma vez que a escola era apenas vista como a reprodução do que se passaria a nível macro, o local onde se cumpriam as determinações emanadas a nível central.

O sucesso ou insucesso dos alunos seria explicado por outros factores, que não as dinâmicas da própria escola. As condições económicas e a origem social, exteriores à escola determinariam o grau de sucesso dos alunos.

Nesta concepção, as escolas eram vista como organizações burocráticas, cujo funcionamento era caracterizado pelo "cumprimento de regulamentações pormenorizadas emanadas do poder central; definição de dependências hierárquicas rígidas; reduzida capacidade de iniciativa e de criatividade dos intervenientes locais na resolução dos problemas da escola; afastamento entre o poder de decisão e a execução do trabalho (por exemplo, entre o poder central que decide e a escola que executa) ..." (MACEDO, 1992:13).

Os processos de avaliação a nível meso surgem mais recentemente, tendo-se desenvolvido a partir dos anos 80, com os conceitos de projecto educativo e de escola como organização "... em poucos anos as questões deslocaram-se do campo da pedagogia, para o da gestão das organizações e muito particularmente

dos recursos humanos" (AUBÉGNY, 1989:21). É uma nova forma de olhar para a escola como objecto de estudo.

Tratar-se-ia, então, " de compreender o papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade... A escola... não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas também não pode ser exclusivamente investida como um micro universo dependente dos actores sociais em presença" (NÓVOA, 1992).

Na escola, produzem-se dinâmicas próprias que resultam da interacção entre o nível macro, enquanto produtor de linhas orientadoras e dinâmicas resultantes das interacções com o contexto político, económico, social e local e da dinâmica dos seus actores.

A integração de Portugal na União Europeia, o contacto mais próximo e sistemático com outras experiências, a transferência de fundos comunitários e a sua aplicação no campo da educação e da formação profissional (inicial e contínua) e as obrigações de avaliação - *ex-ante*, *on-going* e *ex-post* - daí decorrentes, levaram a um grande investimento na procura de modelos, abordagens e metodologias de avaliação que não tivessem com objecto a avaliação de conhecimentos, mas antes a avaliação da qualidade da formação, dos 'processos' e dos 'produtos' da formação.

Na última década, fizeram-se múltiplos estudos de avaliação da formação, embora na sua maioria *ex-post*, uma vez que tem havido necessidade de 'prestar contas', renegociar financiamentos, dar coerência ou institucionalizar programas.

Na sua generalidade, estes estudos valorizam os 'resultados' que são analisados independentemente dos 'processos' por que são produzidos e têm como conceitos

organizadores: eficiência: resultados conseguidos/meios utilizados e a eficácia: resultados conseguidos/resultados programados, na execução do programa.

Nesta linha, a formação profissional inicial, onde participam actores com uma tradição limitada na área da formação, enquanto operadores, tem vindo a ser objecto de diferentes estudos de avaliação.

A avaliação dos sistemas, programas e acções de formação tende cada vez mais a ser uma exigência de natureza social, institucional e internacional (FIGARI, 1994). A exigência de carácter social vem de um desejo de compreensão dos fenómenos educativos e da formação e foi acentuada pela participação na formação dos parceiros sociais e dos actores não tradicionais. A educação e a formação deixaram de ser vistas apenas como uma responsabilidade, em exclusivo, da administração.

A avaliação é também uma exigência institucional, uma vez que os decisores sentem necessidade de compreender os processos, mas também de controlar e agir sobre os efeitos das suas linhas orientadoras. Os resultados das avaliações são elementos importantes na decisão, no diálogo e nas negociações da administração com os parceiros sociais.

É ainda uma exigência de carácter internacional, dado o envolvimento comunitário no financiamento da formação profissional. As renegociações de fundos ou a continuidade e institucionalização de programas são fundamentadas com resultados e conclusões das avaliações (externas ou internas) que foram feitas.

A relação entre informação, avaliação e democracia é assinalada por LANDSHEERE (1994:12) "... em democracia todos os cidadão têm o direito de serem informados sobre tudo o que lhes diz respeito: aqueles a quem confiaram

um poder ou uma missão devem prestar-lhes contas precisas e inteligíveis. Em princípio, este direito estende-se à própria escolha dos instrumentos e modalidades de avaliação"

A relação entre investigação, avaliação e democracia é, já nos anos setenta sublinhada por Macdonald quando introduz o conceito de avaliação democrática, cuja função seria a partilha democrática do conhecimento. "Na sua opinião, o avaliador deveria agir como um agente na troca de informações entre 'os poderosos' e 'os fracos', adoptando métodos de produção e de apresentação dos resultados facilitadores de uma compreensão e divulgação alargados" (SIMONS,1993: 159).

O carácter multi-interesses destas exigências influencia os pressupostos e condições da avaliação e faz variar as suas funções e objectivos. As funções e objectivos da avaliação, parecem-nos ser pontos estruturantes que estão subjacentes e influenciam as decisões relativas a cada avaliação - desde a decisão sobre a informação a recolher e analisar, aos actores a envolver, à metodologia a utilizar ou ao uso que vai ser dado aos resultados.

Em avaliação, "a definição do problema e do método estão muitas vezes, inicialmente nas mãos dos financiadores" (GUBA:1990:124). Os contratos de avaliação são muitas vezes feitos por concurso público. Desta forma, a proposta escolhida é aquela cuja definição do problema, métodos e estratégias 'encaixam' nos valores do financiador, decorrentes do caderno de encargos ou, como afirma PLANAS, a avaliação é transformada em " ... mecanismos de informação tautológicos que permitem descobrir unicamente aquilo que estava previsto *a priori*" (1994:36).

Isto é, as questões a investigar são elaboradas 'a priori', subordinadas à existência de uma norma que constitui o seu quadro de referência e *standard* de medida, onde o referente é uma constante.

A avaliação concebida neste quadro tende a ser normativa, adequada para estudos comparativos ou para constatar anomalias, irregularidades ou desvios em relação à norma, reduzindo a avaliação a mero mecanismo de controle. "Situamos na posição de alguém capaz de saber o que os outros não sabem sobre a sua própria prática, produzindo um olhar exterior sobre comportamentos considerados cegos e desprovidos de saber por eles próprios" (BERGER, 1992:25). Mas o 'saber' produzido está ligado aos instrumentos utilizados, os conhecimentos produzidos nunca podem ser considerados como evidências, como verdades.

Como já referimos, qualquer modelo de avaliação se relaciona e depende do contexto em que é concebido e aplicado, com as finalidades que os intervenientes decidem para a avaliação - cada exercício de avaliação 'obedece' a objectivos definidos, a uma lógica de funcionamento e constrói, implícita ou explicitamente, a sua racionalidade.

Autores como Patton e Stufflebeam, que desenvolveram a reflexão sobre avaliação enquanto instrumento de apoio à decisão, reconhecem-lhe uma outra dimensão - a de integrar a aprendizagem: "A avaliação de programas é feita para fundamentar decisões, clarificar opções, reduzir a incerteza e produzir informação sobre os programas e as políticas dentro dos limites contextuais do tempo, do lugar, dos valores e das políticas" (PATTON, 1989:14). Por seu lado, STUFFLEBEAM afirmou que "a finalidade mais importante da avaliação não é provar, mas melhorar" (1988:151). Estaria subjacente que apoiando a decisão,

esta seria tomada em função das melhorias a introduzir. Os processos de aprendizagem relacionados com a melhoria da formação, podem ser estimulados através da avaliação. Ao apoiar os actores (quer os envolvidos nos processos de decisão, quer os que estão ligados às práticas) no diagnóstico de problemas e necessidades, a avaliação ajuda a construir as 'linhas orientadoras' da reflexão para a mudança.

A avaliação, enquanto estratégia de aprendizagem dos actores, é uma abordagem sistémica que tem com consequência "o estabelecimento de conexões entre conhecimento e acção" (CANÁRIO, 1992:67) e que pode influenciar os processos de mudança e de inovação. Mudança decorrente do processo de aprendizagem colectiva capaz de construir uma nova prática social (CROZIER e FRIEDBERG, 1977).

A avaliação pode acelerar o processo de aprendizagem através da explicitação do que de outra forma poderia ser negligenciado ou mal compreendido. "O valor de uma avaliação não se limita ao destino de um programa a ser estudado uma vez que [a avaliação] esclarece o fenómeno e por isso pode ter uma influência duradoura na maneira como o problema é compreendido e na forma de futuros programas" (CRONBACH, 1980:139).

No contexto português, a necessidade de integrar esta dimensão na avaliação é sublinhada, entre outros, por RODRIGUES, "A função da avaliação em Portugal poderá ser bem mais do que um dispositivo de controlo sobre a eficiência e a eficácia de determinadas aplicações financeiras, por mais importante que isto também seja.". A avaliação pode ser "apoio à capacidade de **aprendizagem** e de **inovação** "(1993:7). Os efeitos da avaliação, enquanto aprendizagem, produzem-se-iam ao nível da produção de informação, no apoio à negociação e à mudança

organizacional e cultural dos actores envolvidos na execução do programa; à reflexão estratégica do programa, bem como à sua reorientação e reformulação serão domínios de intervenção da avaliação.

A avaliação pode ser um instrumento para melhorar o conhecimento das acções por parte dos seus responsáveis e dos profissionais aí envolvidos. Pode ser também um instrumento de participação dos diferentes actores envolvidos e nessa medida ser um terreno favorável para a concertação de actores. PLANAS advoga a avaliação como interpretação e instrumento para a tomada de decisão - a avaliação é concebida como procedimento de criação e análise de informação que facilita a racionalização das decisões (1994:34).

De algum modo, Stern retoma a ideia de Macdonald da relação informação e poder, desenvolvendo as relações que se estabelecem entre participação e negociação. O nível de participação dos actores e a sua capacidade de negociação dependem do conhecimento. Este poderá ser construído durante o processo avaliativo, produzindo *lucidez* e *'empowerment'*¹. É este fortalecimento do actor, através do saber, que o torna capaz de negociar e capaz de mudar as suas práticas, integrando a avaliação num processo de desenvolvimento pessoal e organizacional. É uma "avaliação **participativa e colaborativa**"² (STERN,1992:12) que origina o desenvolvimento do conhecimento e das aprendizagens e procura criar uma interacção entre análise e intervenção, na medida em que analisa as interacções entre planeamento, processos e efeitos no decurso da acção. Tem como objectivos explícitos: "a ajuda à reflexão

¹ Stern utiliza os termos *enlightment* e *empowerment*. Traduzimos *enlightment* por *lucidez*. Para *empowerment*, não encontramos uma palavra que traduzisse a ideia de reforço de poder, implícita no original. Por isso optámos por não traduzir

² Rodrigues (1992) ao referir-se a esta abordagem, designa-a *avaliação dinâmica e interactiva*.

estratégica, à negociação, à reorientação do programa e à aprendizagem dos actores implicados na realização..." (RODRIGUES, 1992:7).

Na mesma linha de pensamento nos parecem situar-se ARDOINO e BERGER (1989:128) para quem "... a avaliação não é só tomada de consciência que leva a julgamento e decisões; é intervenção", porque interfere com o funcionamento das representações que os sujeitos têm de si próprios, a maneira como a organização se inscreve no seu contexto e como o contexto compreende essa inscrição e interfere nas interações entre os diferentes actores.

Em nossa opinião, a abordagem feita pela avaliação será necessariamente uma análise sistémica - que integra conhecimento e acção, contextualizada e que permita enquadrar os processos que ocorrem nos projectos e programas de formação como resultados das respostas dos actores aos diversos desafios que lhe são lançados, quer pelos centros de decisão, quer pela envolvente socio-económica regional e local. É neste sentido que a avaliação pode ser entendida 'como melhoria' (HOPKINS, 1992).

Com a complexidade crescente do universo da formação profissional, os programas deixaram de ter uma relação unívoca responsável /destinatário, formador/ formando e passam a implicar com papéis e lógicas muito próprias. Estas linhas de pensamento parecem-nos relevantes para compreender o que se passa a nível das escolas profissionais, alicerçadas no conceito de autonomia e de participação dos diferentes actores em presença, por sua vez portadores de autonomia e de estratégias próprias que condicionam as práticas educativas. Portanto, a compreensão do seu projecto educativo faz-se no reconhecimento da sua complexidade, incerteza e imprevisibilidade, justificando-se assim que o

quadro de referência deixe de ser o universal/nacional para se deslocar para o local, para o dispositivo de formação e para os actores locais.

Esta complexidade desenvolve-se nas inter-relações e inter-acções entre os diferentes sub-sistemas do sistema escola, nas inter-relações entre estes e os outros sistemas com quem se relaciona, nomeadamente com outros níveis e organizações do sistema educativo e sobretudo com os parceiros locais, principalmente aqueles que contribuem para a organização da formação em contexto de trabalho.

A imprevisibilidade não se compadece com planificações pouco participadas na sua concepção, dado que cada vez mais "se impõe com maior evidência o carácter incerto e imprevisível dos fenómenos sociais" como refere Nóvoa (in MACEDO, 1992:17).

A incerteza que necessariamente advem da participação dos actores, das suas estratégias e interesses diferenciados.

A integração destes princípios no quadro de referência da avaliação, impossibilita a utilização de paradigmas deterministas e explicativos - as escolhas que fazemos em termos de metodologias e técnicas condicionam as respostas.

Os dados, por exemplo, os de natureza quantitativa e qualitativa dão-nos diferentes perspectivas da realidade e por isso a escolha de métodos não é uma necessidade que decorra de um dogma epistemológico, mas é feita de acordo com as exigências dos nossos problemas. O 'paradigma da escolha' (PATTON, 1990a) reconhece que métodos diferentes são apropriados a situações diferentes. A decisão sobre os métodos, na perspectiva deste autor, é feita depois da identificação dos principais actores envolvidos e da decisão sobre as principais questões de avaliação, entre as quais " Quem precisa da avaliação? Qual vai ser o uso dado aos resultados? Quais os métodos para descobrir o que quero saber?" (1990a:213).

Mas 'avaliar' implica reconstruir o objecto de estudo como objecto científico, e construir a perspectiva metodológica "... de facto, só se pode avaliar um objecto... já referenciado, definido, circunscrito, que tenha dado lugar a uma descrição das suas finalidades, das suas funções - um objecto, de qualquer forma conceptualizado" (FIGARI, 1994:30).

Os investigadores em educação consideram ser essencial a definição de uma problemática que permita questionar o objecto de estudo numa determinada perspectiva, no sentido em que CROZIER (1977) fala em constructo social. Os 'factos' não são evidências ou verdades que se imponham por eles próprios - só adquirem significado quando vistos através de uma teoria ou de um quadro de valores. "O real nunca é apreendido directamente: a sua apreensão faz-se sempre através de categorias intelectuais que se vão elaborando progressivamente" (BARBIER, 1991:86).

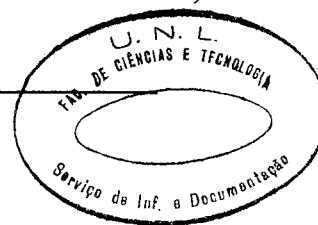
Na informação produzida por qualquer avaliação, factos e valores estão sempre interligados. Os factos só adquirem significado no enquadramento que lhes é dado.

Por outro lado, pretende-se que o quadro de referência não potencialize apenas a análise dos resultados, mas produza permanentemente novas questões. Quando isto acontece, o referencial ganha um estatuto científico, na medida em que deve poder fornecer um corpo de hipóteses que preveja e explicação dos resultados e ser capaz de definir um quadro abstracto de reconstrução de uma realidade transponível para diversas situações (FIGARI, 1994).

Enquanto o 'paradigma positivista', questiona a realidade a partir de uma situação de exterioridade, de separação entre observador e observado, na

dualidade sujeito/objecto, no princípio da certeza e do controle das variáveis, da relação causa efeito, da objectividade, o 'paradigma emergente' pretende a compreensão local, reconhece a interacção entre avaliador e avaliado e considera que "A investigação em ciências sociais tende, ... a ser um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos" (BERGER, 1992:24). "Não posso, por exemplo, analisar uma formação profissional sem trabalhar ao mesmo tempo sobre o sentido que esta formação tem para aqueles que se formam, para aqueles que os formam, para aqueles que os vão empregar ou para aqueles que financiam a formação ... Tenho sempre de completar ou de mediatizar a minha abordagem com as significações que lhe dão os actores" (idem:34,35)

O quadro de referência do paradigma emergente não é anterior nem exterior ao fenómeno considerado, "elabora-se e constrói-se à medida e através do próprio processo de avaliação" (ARDOINO e BERGER, 1989:16) e com os actores intervenientes, o que torna o quadro de referência multi-dimensional e multi-referencial. A percepção que os indivíduos têm dos problemas e da sua solução é encontrada em função das estratégias dos actores no interior da organização e nas suas relações com o exterior - há trocas e influências recíprocas, constrangimentos que limitam a racionalidade dos actores, mas que não a eliminam ou, como refere CROZIER (1977:392), " descobrir as características, a natureza e as regras do jogo que caracterizam os actores e por conseguinte condicionam as suas estratégias e em seguida chegar aos modos de regulação pelos quais estes jogos se articulam uns com os outros e são mantidos em funcionamento num sistema de acção" - as representações estão social e culturalmente ligadas a um contexto particular (físico, psicológico, social e cultural) onde são formados, onde se inscrevem e ao qual se referem. Por isso, o quadro de referência deixa de ser centralizado, universal ou nacional,



contrapondo um quadro de referência onde o local tem um valor mais relevante, um quadro de referência adaptado a novos contextos e a dados cuja mudança é permanente e em que os actores estão envolvidos.

O 'paradigma emergente' em avaliação, ao contrário do preconizado pelo 'modelo positivista', não pretende que o seu objecto de estudo corresponda ao que as coisas '*de facto*' são e como '*de facto*' funcionam, antes assume que o que vemos ou analisamos, é um constructo social e teórico - não é um facto em si mesmo, mas uma construção individual ou colectiva para interpretar a situação em que nos encontramos e para lhe dar sentido.

Num quadro positivista, para garantir a objectividade, " o registo neutro e passivo" (PINTO,1986:62), de uma realidade externa que é objectiva e que funciona independentemente do observador, o papel do investigador seria descobrir as leis que lhe estão subjacentes, com os instrumentos adequados e, no caso de não os haver disponíveis ou de os existentes não se revelarem adequados, seria sua competência construí-los.

Isolando as variáveis do seu contexto, fazendo a sua manipulação experimental, é possível enunciar leis de regularidade e repetição, de causa/efeito, de validade universal - as causas são consideradas anteriores e exteriores e não internas à situação.

No paradigma emergente há interacção entre o avaliador e os actores. O avaliador exerce um papel de mediação, em que os actores tomam consciência dos seus diferentes pontos de vista. É nesta interacção e explicitação dos seus referenciais de interpretação que o avaliador se certifica de ter reconstruído o sentido que os actores dão à acção (LECOINTE e REBINGUET, 1994).

ROSNAY (1975:91) definiu o sistema como o "conjunto de elementos em interacção dinâmica recíproca que modifica o comportamento ou a natureza dos elementos". Consideramos que o paradigma emergente é um modelo sistémico, que pressupõe interacção, que constrói ao mesmo tempo o seu objecto de estudo e o método para o conhecer - por exemplo o investigador não avaliará só os objectivos da acção, mas o modo de produção desses objectivos.

POPPER fez a distinção entre o mundo da realidade objectiva e o mundo dos objectos teóricos e dos "produtos intelectuais de que os *problemas* são um exemplo" (1993:22). Avaliar é um desses problemas, uma vez que não há correspondência directa ou sobreposição entre os dois mundos: o que avaliamos pertence ao mundo das coisas materiais e por outro lado, algo que enquanto realidade conceptual pertence ao "mundo dos produtos do espírito humano,... entendida como produto deliberado da nossa actividade intelectual" (CANÁRIO, 1995:97). Trata-se, pois, de "construir um objecto científico a partir de um objecto social" (idem:96).

Esta distinção está também subjacente na distinção feita por BARBIER (1985:83) entre referente e referido. Referente é "aquilo em relação ao qual..." a avaliação se situa - o objecto social, enquanto o referido representa "aquilo a partir de que ..." um juízo de valor é emitido; isto é, o referido é uma representação, uma construção intelectual dos factos. Trata-se pois, de uma construção abstracta para compreender o real (BOUDON, 1984), pois o conhecimento dos fenómenos sociais só se pode fazer, quando se organiza o real com o contributo de sistemas, categorias, modelos que dão significação e inteligibilidade aos factos sociais até aí pertencentes a um universo caótico.

É a este processo de reconstrução do real e de reconstrução do objecto social em objecto científico que FIGARI chama referencialização - "um quadro abstracto de reconstrução de uma realidade que pode ser transposta para diversas situações" e "destinada a compreender melhor esta última" (1994:58).

O objecto a avaliar é portador de uma massa de informação que é preciso organizar. Qual é, então, o princípio organizador desses dados, que permite dar uma resposta a qualquer interrogação que diga respeito ao fenómeno estudado e retomar, a qualquer momento, a hipótese formulada?

FIGARI elabora um modelo de três dimensões indissociáveis e cujo funcionamento é iterativo: o **induzido** - uma delimitação do contexto; o **construído** - uma dimensão de elaboração individual e colectiva; o **produzido** - um tratamento dos resultados e dos efeitos. "Cada um dos três elementos que constituem esta construção tem necessidade de ser legitimado pelos outros dois. ... O funcionamento das relações é iterativo: os dados 'induzidos' alimentam a 'construção' que leva ao aparecimento de uma 'produção'; mas esta última constitui um fenómeno indutor de novos dados..."(1994:61).

Este modelo de análise permite-nos ter uma visão e produzir uma opinião globalizante sobre o objecto de estudo, em vez de isolar dimensões que nos parecem não ser isoláveis. Esta perspectiva tem como conceitos organizadores a interacção, a globalidade, a organização e a complexidade (DURAND, 1992). Num sistema não existe apenas uma relação causal, há uma acção recíproca que modifica o comportamento desses elementos. Globalidade, porque um sistema não é redutível à soma das partes - o todo possui qualidades que não existem nas partes. A globalidade resulta da organização "O arranjo de relações entre

componentes ou indivíduos, produzindo uma nova unidade que possui qualidades inexistentes nos seus elementos" (1992:15). Complexidade que integra o desconhecido, o aleatório ou o incerto.

A perspectiva sistémica, na análise de dados e na avaliação, é a que melhor nos permite compreender e analisar a diversidade e complexidade do nosso objecto de estudo. Permite-nos analisar e compreender a sua integração no sistema, enquanto modelo geral pré-existente; permite-nos analisar e compreender a sua especificidade e originalidade, enquanto sistema de acção colectiva, construído em torno de uma experiência e que sistematicamente permite um *movimento* de 'ida e volta' entre o trabalho de campo sistematicamente observado e interrogado, o conceito e a hipótese e o regresso ao terreno, ou seja "confrontar o modelo e a realidade" (FIGARI, 1994:61).

O quadro de referência, é uma construção para a qual os actores contribuíram. Representa uma construção específica de cada situação, elaborada pelos avaliadores e pelos 'avaliantes', o conjunto dos actores. Um quadro de referência, assim construído é necessariamente efémero e único. Aceitarmos-lo como perene e universal, seria aproximarmo-nos de um conceito de medida de conformidade. "O referencial deve ... a sua pertinência ao facto de ter conseguido adaptar-se à identidade dos dispositivos/objecto, que em si mesmo representa um momento da realidade em evolução: a sua morte está programada com o cumprimento da própria avaliação" (FIGARI, 1994:181).

Decorrente destes princípios teóricos, o nosso quadro de referência da avaliação integra a ideia de que o objecto de avaliação não é um dado que se imponha pela sua evidência. Como assinala BERBAUM, "O sistema não é um dado primeiro. Resulta de um corte, da separação de um todo, de uma escolha do investigador num ambiente *a priori*. Não impõe nenhum funcionamento

particular. É talvez desta escolha que dependerá a originalidade do resultado, é talvez assim que aparecerá uma relação nova que permita compreender um funcionamento" (1982:36). A leitura do 'real' é organizada com o contributo de sistemas, de categorias ou de modelos.

Relativamente ao nosso objecto de estudo, o quadro de referência inclui uma dimensão global e uma dimensão local. Uma dimensão geral porque os projectos que as escolas operacionalizam se inserem num modelo, com as suas linhas orientadoras. Incluem, portanto, um referencial nacional, e nessa medida podemos falar de um referencial prescrito, não necessariamente prescritivo.

A dimensão local justifica-se porque cada projecto reconstrói o referencial prescrito. O projecto integra as estratégias de utilização das margens de liberdade dos actores e de que resulta o construído da acção colectiva (CROZIER, 1977).

Como finalidade da avaliação, pensamos que é desejável que esteja ao serviço da mudança - "a avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar, o que quer que seja. Ela serve sim, para actuar e, neste sentido, encontra-se intimamente articulada com o *processo decisional*. Diga-se, no entanto que a tomada de decisão em matéria educativa não deve ser pensada a partir de uma "grande avaliação", mas sim com base num "conjunto de pequenas avaliações" que vão alimentando e reorientando os processos de mudança." (ESTRELA e NÓVOA, 1993:11).

4. 3. Conclusões

O quadro de referência incluirá assim a dimensão "induzido" e a dimensão "construído" (FIGARI, 1994:60). A dimensão "induzido" decorre da análise documental. A dimensão "construído" desenvolvê-la-emos a partir das representações dos actores, segundo a metodologia a seguir descrita.

O processo de construção do quadro de referência, com carácter negociado e participativo a partir da própria situação, parece-nos ser o elemento estruturante de qualquer estudo de avaliação, que possibilita a interligação entre reflexão teórica, pesquisa empírica e acção. É com eles que se articula o nosso trabalho empírico.

SEGUNDA PARTE

A construção de um quadro de referência a partir do referencial teórico

Introdução à segunda parte

A pesquisa que nos propomos realizar tem como campo de estudo a avaliação de projectos de educação/formação profissional inicial de jovens e conduz-nos à construção do quadro de referência de avaliação dos projectos de formação desenvolvidos pelas escolas profissionais.

A abordagem que pretendemos fazer e que decorre do quadro teórico construído nos capítulos anteriores, visa identificar e compreender as representações dos actores envolvidos nestes projectos; inserir estas representações em modelos de avaliação e analisar as implicações dessas representações nas dinâmicas dos projectos.

Começamos pela apresentação do trabalho heurístico que nos conduziu à metodologia. Apresentamos os pressupostos e questões que dão origem ao nosso trabalho empírico. Procuramos explicitar as razões e os critérios da escolha da escola e dos actores da administração que foram objecto do nosso trabalho de campo.

Procuramos compreender as suas representações sobre as práticas de avaliação, as suas finalidades, bem como identificar as dimensões ou características dos projectos que cada um deles valoriza. Incluímos os aspectos epistemológicos que nos serviram de enquadramento para a investigação e os aspectos metodológicos do trabalho empírico - uma justificação da metodologia adoptada do ponto de vista teórico e uma descrição do trabalho empírico realizado. Terminamos com a apresentação da leitura dos resultados.

Procuramos, depois, retirar algumas conclusões resultantes da leitura e da análise dos dados, dos documentos recolhidos e das entrevistas, situando-os no quadro teórico definido.

CAPÍTULO 5

Metodologia e caracterização do campo empírico

5.1. Introdução

O capítulo inicia-se com a abordagem das principais características deste estudo, definição do objecto de estudo e as questões de investigação como ponto de partida determinante das opções metodológicas. As questões relativas aos métodos qualitativos em geral e ao estudo de caso, em particular, são tratadas procurando fundamentar a escolha e realçando as vantagens e limitações do estudo de caso.

A seguir, explicitamos os critérios que nos levaram à escolha das pessoas para a realização das entrevistas e os critérios de selecção da escola onde realizámos o estudo e descrevemos o campo empírico.

Abordamos também as questões operacionais da pesquisa, as técnicas de recolha de informação e o plano do trabalho.

Terminamos este capítulo, descrevendo a forma como foram tratados os dados obtidos nas diversas fontes e referimos as questões que consideramos serem limitadoras do nosso estudo.

É no enquadramento teórico que elaborámos, que vamos estabelecer as nossas questões de investigação. Como já referimos no capítulo 1, partimos das seguintes hipóteses:

1. As diferentes representações e os interesses divergentes dos actores, condicionam os modelos e as metodologias de avaliação;
2. A melhoria da qualidade da formação, bem como do desempenho das escolas, resulta da conjugação de diferentes modalidades de avaliação com um carácter sistemático.

Estas hipóteses conduzem-nos às seguintes questões de investigação:

1. Havendo vários modelos de avaliação que privilegiam diferentes dimensões dos projectos, qual é o modelo predominante na avaliação das escolas profissionais?
2. Terão as modalidades de avaliação praticadas conduzido à melhoria dos projectos educativos das escolas profissionais ?

5.2. Metodologia

O quadro teórico foi construído a partir de uma análise bibliográfica e do nosso conhecimento sobre a avaliação no campo da educação/formação. Construímos um quadro de referência que, do nosso ponto de vista, não conduz a um objecto de avaliação único, mas antes deve ser reconstruído em função dos actores e dos contextos. As escolas profissionais são um campo de diversidade em que cada projecto mobiliza **actores diferenciados** e se desenvolve em **contextos diferentes** e com finalidades específicas (sendo a sua função mais global a qualificação inicial de jovens).

Para tal, realizámos um estudo de caso que nos permite compreender a singularidade de cada projecto e conhecer em profundidade as representações, valores e interesses dos actores.

Tendo em conta as finalidades de investigação anteriormente definidas, o presente estudo tem como tema central a avaliação de projectos de educação/formação profissional de jovens e com os participantes, procura construir um quadro de referência da avaliação.

Perante o objecto da pesquisa, procurámos escolher procedimentos distintos, o mais possível complementares e adequados ao estudo da problemática em questão: pesquisa e análise bibliográfica, análise documental e entrevistas.

De acordo com as questões colocadas, consideramos o **estudo de caso** como a metodologia de investigação mais adequada para a realização do trabalho empírico, para a obtenção de um conhecimento descritivo e compreensivo.

Procurámos ter em consideração que a forma de construir o conhecimento varia com as pessoas, os períodos e as culturas (KAPLAN, 1987) e que as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis, porque os seres humanos modificam o seu comportamento. O investigador não pode libertar-se dos valores que informam a sua prática e a sua cultura (FIGARI, 1994).

Assumimos, também, que o conhecimento de um assunto está implícito na forma como está conceptualizado. As hipóteses são ponto de partida, são condições iniciais do inquérito, pelo que todas as *descobertas empíricas* são provisórias.

Adoptamos o ponto de vista de KAPLAN (1987:87) "... a actuação de um mágico nunca pode ser explicada pela descrição do efeito, pois o efeito é uma ilusão...", de que não é possível excluir da investigação as interpretações do que

realmente é visto, pois a observação é inseparável de um conjunto de significados a atribuir.

A observação está ligada à interpretação e o que é observado depende dos conceitos e das categorias com que o mundo é visto e dos instrumentos de observação disponíveis. Assenta igualmente em hipóteses relativamente ao que está a ser observado, que condicionam o significado a dar aos dados.

De acordo com estes pressupostos, passamos à explicitação da nossa opção metodológica.

5.3. Estudo de caso: limitações e potencialidades

Os objectivos deste trabalho foram evoluindo ao longo do tempo. Esta evolução 'típica' dos modelos qualitativos, condiciona decisivamente os processos metodológicos que utilizámos e que procurámos que respondessem a essa mesma evolução.

O estudo de caso é um método de investigação que permite um estudo holístico e significativo de um acontecimento ou fenómeno contemporâneo dentro do contexto real em que se produz e no qual é difícil estabelecer os limites entre fenómeno e contexto (YIN, 1989).

Decidimo-nos pelo estudo de caso, conhecedoras do facto de que este, segundo YIN contribui unicamente para o conhecimento de fenómenos individuais, organizacionais e políticos e nasce do desejo de compreender fenómenos sociais complexos.

Enquanto metodologia de investigação, o estudo de caso apresenta características que lhe conferem vantagens face a outras metodologias em

determinados contextos, mas apresenta eventuais limitações, que devem ser consideradas.

O estudo de caso, por exemplo, não representa uma amostra, não enumera frequências, nem se presta à generalização estatística. "O princípio da relatividade é forte nos estudo de caso qualitativos. Cada investigador contribui unicamente para o estudo de um caso; cada leitor deduz significados únicos" (STAKE,1995:103).

Nas correntes positivistas, existe habitualmente, o propósito de generalizar os resultados obtidos junto de uma população definida, para o universo onde ela foi seleccionada. No estudo de caso esta generalização não é lícita, uma vez que o objecto de estudo está ligado ao seu contexto. Por isso, as conclusões obtidas representam e aplicam-se a uma parte da realidade.

A crítica mais frequente refere-se à sua falta de validade externa¹ e consequentemente, à impossibilidade de generalização das conclusões.

Outro dos limites normalmente apontados ao estudo de caso diz respeito à sua validade interna², o que condicionaria a objectividade das conclusões.

Dado que neste trabalho, procurámos um conhecimento compreensivo e entendemos que a subjectividade é intrínseca aos processos de avaliação, este aspecto não se nos afigura problemático, pois as suas potencialidades prevalecem sobre as limitações que lhe são apontadas.

A metodologia do estudo de caso é adequada:

- para responder às perguntas como e porquê;

¹ A validade externa relaciona-se com a possibilidade de generalização dos resultados. As conclusões retiradas a partir do estudo de uma amostra, serão generalizáveis ao universo, de que a amostra é representativa.

² A validade interna refere-se à relação entre os dados e a realidade, isto é, estará o investigador, de facto a observar e a 'medir' o que pensa que observa e mede?

- quando se trata de estudar fenómenos contemporâneos, num contexto real e cujas variáveis o investigador não pretende isolar, nem controlar;
- e ainda quando as fontes de informação e de evidencia são múltiplas, (YIN,1989).

É a metodologia do estudo de caso que nos parece ser a mais adequada para compreender as causas profundas, pôr em relação os dados da situação, estabelecer as suas configurações, articulações e evolução. Ou seja, conceptualizar o objecto de estudo, procurando a significação dos dados no seu contexto situacional.

A multiplicidade de fontes de informação e a complexidade das representações dos actores são outra razão a influenciar a escolha desta metodologia, como sendo a mais adequada ao problema em análise. As metodologias quantitativas não favorecem esta situação.

Por outro lado, o estudo de caso é pertinente quando se pretende a compreensão da situação em profundidade e do seu significado para aqueles que nela estão envolvidos (MERRIAM, 1991), em vez de nos debruçarmos apenas sobre eventuais resultados. Para a autora, o estudo de caso apresenta as características que a seguir enunciamos, o que vem consolidar a nossa escolha.

O estudo de caso concentra-se na singularidade da forma como as pessoas lidam com situações específicas, dando uma visão *holística* da situação.

O estudo de caso é *descritivo*, na medida em que se procura uma descrição do fenómeno em estudo. A descrição também pode significar analisar situações de forma a interpretar o significado dado aos acontecimentos.

O estudo de caso é *heurístico*, porque proporciona a compreensão dos fenómenos em estudo e pode contribuir para a descoberta de novos significados ou confirmar os já conhecidos; a avaliação pode contribuir para a melhoria sistemática - enquanto processo heurístico - do modelo educativo das escolas profissionais.

O estudo de caso é *indutivo*, pois a partir da análise dos dados, ao descobrir novas relações, podem emergir novos conceitos e novas hipóteses.

Partindo de situações reais, o estudo de caso não pretende testar hipóteses. Conduz a novos significados, ao mesmo tempo que permite compreender os fenómenos de uma forma holística e dinâmica, tendo em atenção o envolvimento das pessoas na acção e a sua interacção nas situações, alargando assim o conhecimento e contribuindo para a formulação de hipóteses em futuras pesquisas.

Este conjunto de situações justifica a adequação da metodologia ao nosso objecto de estudo, uma vez que as escolas profissionais se constituem a partir de um conjunto de normativos estruturantes do modelo e que enquadram o sistema, mas, inseridas nos seus contextos, emergem enquanto projectos singulares, na diversidade do universo de escolas. Os contextos e a dinâmica dos actores conduzem a esta diversidade, o que nos leva a uma interpretação local e específica desses normativos.

5.4. O nosso estudo de caso

A nossa opção centrou-se numa abordagem metodológica que nos permitisse compreender a problemática em questão, utilizando a metodologia do estudo de caso. Assim, recorreremos a técnicas de recolha de informação, articuladas entre si: a análise documental, entrevistas semi-directivas e uma entrevista colectiva são os meios que utilizámos na nossa pesquisa.

Estas técnicas, não sendo específicas do estudo de caso, conduzem à combinação múltipla de recolha de informação e possibilitam a triangulação (YIN, 1989), que permite e facilita o cruzamento da informação.

5.4.1. Análise documental

A análise documental tem por base materiais que não foram reelaborados de acordo com o objectivo específico da pesquisa (GIL, 1989:51). Tendo em conta os nossos objectivos, analisámos diversos documentos referentes a aspectos importantes do campo em estudo, uns de natureza mais globalizadora, outros específicos das escolas em geral e da nossa escola em particular: decretos-lei, normativos, actas, documentos de trabalho, regulamentos internos, projectos educativos ...

Como refere GIL, a pesquisa documental tem como vantagem o facto de os documentos "... constituírem uma fonte rica e estável de dados..." (1989:52).

A consulta de registos e documentos a nível da escola permitiu-nos descrevê-la, em termos dos cursos que a escola oferece, da evolução do número de alunos e professores e da compreensão dos projectos em que os seus actores estão

envolvidos, das relações com o tecido socio-económico e compreender o exercício da autonomia.

A consulta de documentos a nível do ME teve como objectivos 'rever' o processo de construção do modelo das escolas profissionais, para na globalidade compreendermos o nosso caso.

5.4.2. Entrevistas

Considerando a necessidade de analisar dimensões que a análise documental não favorece, optámos por realizar entrevistas semi-directivas a pessoas que considerámos significativas no contexto em estudo. "Procuramos compreender como é que os actores vêem ...as coisas e ... obter a descrição e interpretações de outros" (STAKE, 1995:12).

As escolas profissionais desenvolvem projectos educativos, em regime de autonomia, mas a sua organização integra-se num modelo que garante a unidade na diversidade. Por isso considerámos que para compreender um projecto, o deveríamos fazer do ponto de vista da escola, do local, mas também do ponto de vista da administração de onde são emanadas as linhas orientadoras.

Procurámos identificar os grupos de interesses (GUBA, 1990:72) da avaliação do projecto de formação e procurámos obter as suas representações sobre o objecto de estudo, ou seja, obter "informações de ordem cognitiva: como é que o sujeito organiza o campo que lhe é proposto? Quais são os limites que dá a esse campo? Quais as relações que aí estabelece? Que conceitos e linguagem utiliza? Quais são as representações da situação e as normas em função das quais age?" (GHIGLIONE e MATALON, 1978:73).

Para além dos objectivos gerais do trabalho já expressos, nos parágrafos seguintes explicitaremos os objectivos específicos a atingir com cada uma das entrevistas.

Identificámos os "informantes privilegiados" (COSTA, 1986:139) em cada grupo. Ao nível da administração considerámos o director geral e dois técnicos da equipa de acompanhamento das escolas profissionais. Foram razões desta escolha o querermos ter a 'visão' de quem se situa no 'centro' de decisão, pois esta questão é central relativamente às avaliações das escolas profissionais já realizadas. Interessava-nos ainda conhecer as linhas orientadoras da equipa de acompanhamento das escolas profissionais, do ponto de vista de quem as decide.

A equipa de acompanhamento é constituída por professores, em regime de requisição, e por técnicos do ME. Pensámos que era importante termos as duas perspectivas, porque admitimos que a diferença de formação, uma de natureza mais pedagógica, outra de natureza mais administrativa, se pudesse eventualmente traduzir em diferenças significativas nas formas de acompanhamento. Destes técnicos, quisemos conhecer os processos de recolha de informação e as fontes privilegiadas; os processos de tratamento da informação e os processos de *feedback* e ainda conhecer o seu ponto de vista sobre a relação entre os seus juízos de valor sobre as escolas e os processos de decisão.

Ao nível da escola, entrevistámos a directora, o director pedagógico, um professor e um grupo de alunos - um finalista de cada curso e um empresário que colabora com a escola em diferentes actividades de formação, nomeadamente na formação em contexto de trabalho. Conhecer as expectativas da directora, do director pedagógico e de um professor sobre o papel do ME, enquanto entidade tutelar das escolas profissionais; conhecer a sua perspectiva sobre os problemas

que se põem ao sistema e compreender as suas representações sobre o papel do técnico acompanhante, foram as razões que nos levaram a entrevistá-los.

Entrevistámos também um empresário para tentar compreender as motivações da empresa na organização da formação em contexto de trabalho e conhecer a relação entre a avaliação dos formandos no contexto de trabalho e eventuais implicações dessa avaliação na organização da formação, quer a nível da escola quer a nível da empresa.

Quanto aos alunos, quisemos conhecer as razões da escolha da escola profissional; conhecer as dimensões da escola que são valorizadas pelos alunos e conhecer o grau de participação dos alunos nas iniciativas e decisões da escola.

Inicialmente, prevíamos realizar uma entrevista com a entidade promotora. Contudo, no caso específico da EPRAL, esta ideia inicial revelou-se de importância secundária, pelas seguintes razões:

- as pessoas que dinamizaram a criação do CEDRA foram as mesmos que dinamizaram a criação da escola e para cujos órgãos directivos se 'transferiram';
- estes elementos são entrevistados, em função dos cargos que desempenham na escola;
- a entidade promotora, com a saída destes elementos, perdeu o dinamismo da época em que foi criado (1988);
- a interacção promotor/escola faz-se apenas a nível da circulação de informação, em reuniões;
- a escola tem maior protagonismo social e inserção local do que a instituição que lhe deu origem;
- a directora da escola é nomeada pelo promotor, isto é, não só é originária do CEDRA, como é nomeada por este.

Perante estas razões, considerámos desnecessária a entrevista prevista ao promotor.

A relação complexa e por vezes conflitual, entre promotor(es) e escola, que existe em alguns casos ou em algumas outras escolas, não existe neste caso.

A directora e o director pedagógico serviram de *interface* na identificação e contacto com o professor, os alunos e o empresário.

Em seguida, tendo em conta os objectivos de cada entrevista, construímos os respectivos guiões para os diferentes actores.

As entrevistas individuais têm como técnica a entrevista semi-directiva que nos pareceu ser a mais " apropriada para investigar a estrutura do quadro de referência do sujeito, ... e para aprofundar um dado domínio" (GHIGLIONE e MATALON, 1978: 79).

A entrevista colectiva que fizemos aos alunos corresponde ao modelo '*focus-group interview*' de PATTON (1989:135) "Os participantes são um grupo relativamente homogéneo de pessoas a quem se pede para reflectir sobre as questões... os participantes ouvem as respostas uns dos outros e podem fazer comentários adicionais para além das suas primeiras respostas, à medida que ouvem os outros falar". O objectivo deste tipo de entrevista é obter dados num contexto em que as pessoas podem considerar os seus pontos de vista, no contexto do ponto de vista dos outros. A dinâmica de grupo leva os participantes a fazer comparações, complementar ideias ou a estabelecer equilíbrios, tendendo a eliminar os pontos de vista extremos. Esta dinâmica contribui ainda para que se foquem os aspectos mais importantes do projecto, na medida em que é possível observar se há pontos de vista mais consistentes ou partilhados entre os participantes.

As entrevistas que desenvolvemos com os diferentes entrevistados foram conduzidas com alguma flexibilidade, mas sempre com a preocupação de obter respostas para os temas considerados importantes para a problemática. Contudo,

considerámos que a expressão ou omissão de determinados pontos estaria relacionada com a valorização desses mesmos pontos pelos entrevistados. Por isso, considerámos ser significativo a sua expressão ou omissão, isto é, nem sempre conduzimos os entrevistados à verbalização do seu pensamento relativamente a itens específicos.

De modo a garantir uma ampla liberdade relativamente aos temas tratados, as questões foram formuladas de forma aberta, havendo a preocupação de dar ao entrevistado o tempo necessário para organizar as suas ideias.

5.4.3. Tratamento dos dados

Na sequência da realização de cada entrevista, procedemos à sua audição, com o objectivo de perceber o ambiente em que decorreram, as circunstâncias que as rodearam, as hesitações ou o entusiasmo que os temas suscitaram.

Isto permitiu-nos ficar com uma ideia global do discurso e das representações de cada entrevistado.

Em seguida, fizemos o seu registo escrito a que se seguiu uma fase de "leitura flutuante ... [*destinada a*] estabelecer contacto com os documentos a analisar, deixando-se invadir por impressões e orientações" (BARDIN, 1994:96). Nesse momento, estávamos já a iniciar a sua análise, uma vez que, à margem, íamos fazendo anotações e comentários.

Estas sucessivas leituras remeteram-nos para uma "análise de enunciação" (BARDIN, 1994:175), em que cada entrevista é estudada em si mesma, como totalidade organizada e singular. Os entrevistados têm uma coerência de pensamento relativamente aos diferentes temas que nos interessa na sua

totalidade. Por isso, nos pareceu importante analisar os seus enunciados individualmente.

Quando elaborámos o guião, elaborámos também uma grelha de leitura das entrevistas. Apesar disso, decidimos não integrar o discurso dos entrevistados nas categorias definidas *a priori*, por admitirmos que isso poderia ter um efeito redutor. Optámos por deixar que do discurso dos entrevistados emergissem os elementos particulares, para em seguida os agrupar: "o investigador ... definido o quadro teórico e um leque de hipóteses, parte para um trabalho exploratório sobre o *corpus*, o que lhe permite, através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise. Neste caso, as referências teóricas do investigador orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar"(VALA, 1986: 112).

Procedemos então à sua classificação e categorização, tendo a preocupação de articular os objectivos da nossa investigação com a informação recolhida.

Enquanto num primeiro momento de análise, considerámos as características do discurso de cada indivíduo (análise de enunciação), pertencente ao universo da escola ou ao universo da administração, num segundo momento de análise, procedemos à identificação de tendências e características generalizáveis ao conjunto dos entrevistados, fazendo a sua análise temática, transversal a todas as entrevistas; ou seja, procurámos "...descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido" (BARDIN, 1994:105).

Chegámos, então às seguintes categorias:

1. avaliações externas
2. modalidades de avaliação interna
3. Qualidade
4. Questões que se põem ao sistema
5. Papel do ME
6. Papel do técnico do técnico acompanhante
7. Objecto de avaliação / dimensões a avaliar.

Na construção das categorias, procurámos ter em conta os princípios de categorização definidos por BARDIN , segundo o qual "O sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens" (1994:120), na medida em que estas categorias se articulam com os objectivos definidos para esta pesquisa e decorrem da organização do discurso dos entrevistados.

Conclusões

O estudo de caso foi a estratégia de investigação por que optámos para desenvolver esta pesquisa.

Ao longo deste capítulo, explicitámos os procedimentos utilizados, ao mesmo tempo que procurámos justificar as finalidades e objectivos de cada técnica de recolha de informação, bem como descrever o processo de tratamento da informação.

5.5. Caracterização do campo empírico

Para a escolha da escola onde iríamos realizar o nosso estudo de caso, utilizámos como critérios:

- ser uma escola, onde consensualmente não houvesse problemas graves de funcionamento;
- ser um projecto de emergência local ou regional, que abrangesse diferentes área de formação, isto é, cuja formação não tivesse uma característica sectorial;
- ser um projecto articulado com o contexto socio-económico, e que essa articulação se reflectisse na organização da formação em contexto de trabalho;
- ser uma escola que, nos seus documentos escritos, abordasse a questão da avaliação da formação, numa perspectiva não ligada unicamente à avaliação do processo de ensino/aprendizagem e de conhecimentos dos alunos.

A Escola Profissional da Região do Alentejo - EPRAL foi criada por contrato-programa celebrado entre a entidade promotora, o CEDRA (Centro de Estudos e Desenvolvimento da Região Alentejo) e o GETAP (Gabinete do Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional) do Ministério da Educação em 20 de Agosto de 1990, e homologado a 28 de Setembro do mesmo ano. Em Abril de 96, foi entregue no ME uma proposta de alteração do contrato programa que, até à data, ainda não foi negociado.

O projecto da EPRAL surge na sequência do trabalho desenvolvido no âmbito do Programa PETRA (Programa de acção da União Europeia para a formação profissional dos jovens e sua preparação para a vida activa e adulta), com um projecto denominado "Vaga Jovem, Vector Agro-alimentar do Alentejo". Os promotores caracterizam o processo da forma seguinte: "O desenvolvimento deste projecto, designadamente pela possibilidade de contacto com experiências

consolidadas em diferentes Estados Membros e pelo intercâmbio de *know how* científico e pedagógico, despertou a motivação para um projecto mais amplo, para uma resposta mais alargada, para a criação de uma estrutura permanente de formação profissional que, respondendo às necessidades prementes de valorização e fixação de recursos humanos na região, o fizesse numa dimensão europeia aos níveis científicos, pedagógicos e tecnológicos" (documento da escola, Ensino Profissional).

A EPRAL tem a sua sede na Urbanização da Muralha em Évora e iniciou a sua actividade no ano lectivo 90/91 com quatro cursos nas áreas de Indústrias Agro-alimentares, Hotelaria e Turismo, Património Cultural e Informação, Comunicação e Documentação distribuídos por três pólos de formação: Évora, Estremoz e Vila Viçosa. Em 91/92 abriu os pólos de Elvas e Viana do Alentejo e em 92/93 estendeu a sua actividade a Alandroal, Campo Maior e Monforte.

O nosso estudo de caso é relativo apenas à EPRAL - Évora, porque pensamos que cada polo tem uma dinâmica própria.

Segundo a escola, foram e são factores determinantes de selecção das áreas de formação: "a relevância da actividade no contexto de desenvolvimento regional, a empregabilidade existente ou previsível, o efeito indutor sobre outras actividades, a capacidade motivadora da actividade, a capacidade laboratorial instalada".

Ao mesmo tempo que aumentou o número de pólos da escola, alargando a sua 'bacia de influência', as áreas de formação foram sendo diversificadas e em 96/97, na sede da escola, encontravam-se em funcionamento os seguintes cursos:

Área de Turismo e Hotelaria:

- Técnico de Hotelaria/Restauração, Organização e Controle (portaria 202/ 92, de 1 de Março),
- Técnico de Hotelaria/Recepção e Atendimento (portaria 202/92 de 1 de Março).

Área de Agro-alimentar:

- Técnico de Indústrias Agro-alimentares (portaria 202/92 de 1 de Março),
- Técnico de Controle de Qualidade Alimentar (portaria 267/92 de 30 de Março).

Área de Informação, Comunicação e Documentação:

- Técnico de BAD - Bibliotecas e Serviços de Documentação Pós-laboral (portaria 202/92, de 1 de Março).

Área de Administração, Serviços e Comércio

- Técnico de Gestão (portaria 531/ 95 de 2 de Junho),
- Técnico Multimedia (portaria 531/ 95 de 2 de Junho),
- Técnico de Comunicação/Comunicação Social (portaria 202/92 de 1 de Março),
- Técnico de Comunicação/Marketing, Relações Públicas e Publicidade (portaria 531/95 de 2 de Junho).

Área de Informática:

- Técnico de Informática / Manutenção de Equipamento (portaria 194/92 de 18 de Março).

A língua estrangeira da componente socio-cultural é Inglês em todos os cursos, excepto nos de Hotelaria Restauração e Recepção/Atendimento, que têm Francês na componente socio-cultural e Inglês na componente científica.

A preocupação com a qualidade dos espaços e dos equipamentos, bem como a actualidade destes é evidenciada no ambiente. As salas onde decorrem as actividades lectivas são espaçosas, bem iluminadas e arejadas, com bom mobiliário e bom material de apoio, nomeadamente informático e audiovisual. O espaço e mobiliário estão organizados de forma a facilitar a interacção e a organização de actividades diversificadas e por isso facilita também a coexistência de diferentes ritmos de aprendizagem e progressão.

Os laboratórios de Química e Física, Agro-alimentar e Multimedia têm vindo a ser equipados e possuem equipamentos de qualidade.

Para os cursos de Multimedia e Comunicação existem estúdios que permitem produzir e transmitir programas internos de televisão e rádio, bem como produzir protótipos e produtos finais para o exterior.

Para os cursos da área de Indústrias Agro-alimentares, há um laboratório de Microbiologia e outro de Processamento e Controle Alimentar.

Para o curso de Hotelaria/Restauração, Organização e Controle existem serviços de economato e cozinha que permitem assegurar o funcionamento de um restaurante pedagógico, aberto ao público e que, em nossa opinião, apenas o ritmo do serviço denuncia tratar-se de um restaurante pedagógico.

A escola tem uma mediateca que tem vindo a ser equipada e a aquisição de livros, computadores e outros equipamentos tem também vindo a ser feita gradualmente. É no espaço da mediateca que funciona o laboratório de línguas, com tecnologia CDI. Um núcleo documental é constituído por todos os projectos PAP feitos desde que a escola está em funcionamento.

Para além dos computadores utilizados nas aulas de informática, os alunos podem utilizar computadores para a realização dos trabalhos escolares.

Como equipamento de apoio à comunidade escolar, há um bar, cuja exploração é posta a concurso anualmente e que actualmente é explorado por ex-alunos do curso de Restauração.

Como estratégia de transição para a vida activa, a escola criou um 'departamento' a que chama "Ninho de Empresas" e que apoia os jovens diplomados na criação da sua própria empresa, apoia a realização de trabalhos que lhes sejam encomendados, facilitando a utilização dos equipamentos e garantindo o apoio técnico dos professores.

O crescimento da escola e o número de alunos justifica a complexa estrutura orgânica da escola, que compreende os seguintes órgãos:

Órgãos de Direcção

- Direcção, um órgão singular e de nomeação do promotor
- Conselho de Administração, de nomeação do promotor
- Conselho Consultivo, constituído pela directora da escola e por um representante das entidades apoiantes, representantes das actividades económicas e representantes dos parceiros sociais. Reúne ordinariamente duas vezes por ano, aquando da apresentação de candidaturas a novos cursos e novas turmas e aquando da realização das PAP.

Órgãos de Coordenação pedagógica

- Conselho pedagógico (único), constituído pela Direcção pedagógica e Comissões pedagógicas, de cada polo. Reúne semestralmente.
- Direcção pedagógica, constituída pelos Directores pedagógicos, nomeados pela Direcção, que entre si designam um coordenador.
- Comissões pedagógicas, uma por polo e constituída por um presidente, um vice-presidente (nomeados pela direcção), responsáveis de curso, um representante dos formadores e um representante dos formandos (um e outro eleitos entre os pares). Reúne uma vez por mês.

- Conselho de Turma, constituído pelo orientador educativo da turma - que preside, formadores da turma e representante dos formandos.

Serviços

- Direcção financeira,
- Serviços administrativos,
- Serviços gerais e de Aprovisionamento,
- Assessoras.
- Secretariado da Direcção,
- Gabinete de planeamento e integração. É este órgão o responsável por organizar as candidaturas de projectos a programas nacionais e comunitários e por coordenar projectos integrados de apoio pós-formação,
- Gabinete de prestação de serviços,
- Gabinete de apoio e orientação vocacional, é constituído pelos psicólogos da EPRAL e para além das tarefas de divulgação da escola, selecção de formandos, apoio psico-pedagógico, procede à organização e tratamento da informação necessária à divulgação do 'potencial humano' da EPRAL junto do tecido empresarial e junto dos empregadores, promove a realização de estágios e criação de postos de trabalho.

Recentemente, o trabalho deste gabinete passou a ser complementado pelas actividades desenvolvidas por uma UNIVA.

Todos os professores da componente socio-cultural e científica estão na escola a tempo inteiro.

Como critérios de selecção, a escola considera "para as componentes de formação socio-cultural e científica, a EPRAL privilegia os docentes com habilitação própria. Para a docência da componente de formação técnica, tecnológica e prática, dá-se preferência a formadores que mantenham actividade profissional ou empresarial efectiva" (Projecto educativo: 19).

O horário semanal dos professores integra uma componente lectiva e uma componente não lectiva. A componente não lectiva "abrange a realização de trabalho a nível individual - preparação de aulas, avaliação do processo de ensino aprendizagem, elaboração de trabalhos de natureza científica e/ou pedagógica; e a nível da escola - participação em reuniões de natureza pedagógica, realização de estudos e de trabalhos que visem a promoção do sucesso escolar e educativo" (Projecto educativo:19).

Estes dados são reveladores da preocupação com a estabilidade do corpo docente.

Evolução do número de alunos, com indicação da situação pós-formação:

Ciclo de Formação 90/93	T. Indústrias Agro-Alimentares	T. Hotelaria/ Restauração	Total
Empregados	5	9	14
<i>Na área de formação</i>	5	9	14
<i>Noutra área</i>	0	0	0
Desempregados	1	1	2
<i>(2 - 3 anos)</i>	1	0	1
<i>(1 - 2 anos)</i>	0	1	1
<i>Menos de 1 ano</i>	0	0	0
Prosseguimento de estudos	5	2	7
<i>Na área de formação</i>	0	2	2
<i>Noutra área</i>	5	0	5
A cumprir serviço militar	0	0	0
Incontactáveis	3	5	8
Não concluíram	0	0	0
Total de Finalistas	14	17	31

Fonte: EPRAL, Janeiro de 1997

Ciclo de Formação 91/94	T. Multimédia	T. Comunicação Social	Total
Empregados	9	13	22
<i>Na área de formação</i>	2	5	7
<i>Noutra área</i>	7	8	15
Desempregados	1	1	2
<i>(2 - 3 anos)</i>	1	1	2
<i>(1 - 2 anos)</i>	0	0	0
<i>Menos de 1 ano</i>	0	0	0

Prosseguimento de estudos	4	2	6
<i>Na área de formação</i>	0	0	0
<i>Noutra área</i>	4	2	6
A cumprir serviço militar	0	0	0
Incontactáveis	1	2	3
Não concluíram	0	0	0
Total de Finalistas	15	18	33

Fonte: EPRAL, Janeiro de 1997

Ciclo de Formação 92/95	T. Hotelaria/ Restauração	T. Hotelaria/ Atendimento	T. Multimédia	Total
Empregados	16	9	13	38
<i>Na área de formação</i>	10	4	1	15
<i>Noutra área</i>	6	5	12	23
Desempregados	2	5	0	7
<i>(2 - 3 anos)</i>	0	0	0	0
<i>(1 - 2 anos)</i>	2	2	0	4
<i>Menos de 1 ano</i>	0	3	0	3
Prosseguimento de estudos	6	4	7	17
<i>Na área de formação</i>	4	1	7	12
<i>Noutra área</i>	2	3	0	5
A cumprir serviço militar	1	0	0	1
Incontactáveis	10	2	1	13
Não concluíram	0	1	0	1
Total de Finalistas	35	21	21	77

Fonte: EPRAL, Janeiro de 1997

Ciclo de Formação 93/96	T. Hotelaria/ Restauração	T. Multimédia	BAD
Empregados	21	8	12
<i>Na área de formação</i>	13	1	10
<i>Noutra área</i>	8	7	2
Desempregados	9	7	2
<i>3 ou + anos</i>	0	0	0
<i>(2 - 3 anos)</i>	0	0	0
<i>(1 - 2 anos)</i>	0	0	0
<i>Menos de 1 ano</i>	9	7	2
Prosseguimento de estudos	2	4	0
<i>Na área de formação</i>	1	0	0
<i>Noutra área</i>	1	4	0
A cumprir serviço militar	1	0	0
Incontactáveis	8	7	0
Não concluíram	10	0	0
Total de Finalistas	51	26	14

Fonte: EPRAL, Janeiro de 1997

Ciclo de Formação 93/96	T. Com. Social	T. Indústrias Agro-alimentares	T. Hotelaria/ Atendimento	Total
Empregados	12	9	15	77
<i>Na área de formação</i>	4	3	10	41
<i>Noutra área</i>	8	6	5	36
Desempregados	10	8	3	39
<i>3 ou + anos</i>	0	0	0	0
<i>(2 - 3 anos)</i>	0	0	0	0
<i>(1 - 2 anos)</i>	0	0	0	0
<i>Menos de 1 ano</i>	10	8	3	39
Prosseguimento de estudos	0	2	1	9
<i>Na área de formação</i>	0	1	0	2
<i>Noutra área</i>	0	1	1	7
A cumprir serviço militar	0	0	0	1
Incontactáveis	1	6	0	22
Não concluíram	0	1	7	18
Total de Finalistas	23	26	26	166

Fonte: EPRAL, Janeiro de 1997

A sobrevivência financeira tem sido assegurada do seguinte modo:

- 75% das verbas provêm do Programa de desenvolvimento do Ensino para Portugal (PRODEP), do Fundo Social Europeu;
- 12.5% do Ministério da Educação, através do Departamento do Ensino Secundário;
- 12.5% do orçamento da Segurança Social;
- receitas próprias provenientes das propinas e da prestação de serviços.

A aquisição de equipamentos é feita com a comparticipação do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) a 65%, cabendo à escola/promotor contribuir com os restantes 35%.

As receitas próprias da escola provenientes das propinas e de prestações de serviços à comunidade ou dotações das entidades com quem a escola mantém protocolos, destinam-se à cobertura de despesas não elegíveis, nomeadamente juros de empréstimos bancários, decorrentes, entre outros, dos atrasos ou das modalidades de pagamento seguidos pelo ME.

Dimensão europeia

Desde 1990, ano de criação da escola, a EPRAL tem construído múltiplas parcerias, para o desenvolvimento de projectos que abrangem temas tão diversos como a formação tecnológica - prática simulada ou formação em contexto de trabalho, a formação socio-cultural e linguística ou a investigação-acção no campo pedagógico sobre metodologias de formação de formadores ou, mais recentemente, no Programa Leonardo, o desenvolvimento de planos curriculares de DET (Diploma de Estudos Especializados).

Se as áreas temáticas dos projectos são variadas, os países com que estabeleceu parcerias ajudam-nos a perceber a importância da dimensão europeia nesta escola - Dinamarca, Espanha, França, Grécia, Itália e Reino Unido são rotas da cooperação transnacional habituais.

Como já referimos "a escola começa por ser um projecto Petra" (MARQUES,1993:102), de que resulta o plano curricular, os conteúdos programáticos e alguns materiais pedagógicos para o curso de Indústrias Agro-alimentares, vindo a influenciar o leque de formações a oferecer pela escola, e que se integram numa estratégia de desenvolvimento regional sustentado. Isto é, a cooperação transnacional contribui para a integração de novas ofertas de formação num quadro institucional, provavelmente evitando estruturas 'ad hoc' e temporárias, contribuindo ainda para o desenvolvimento de novas qualificações.

No início das suas actividades e pelo facto de as instalações serem exíguas, a escola não dispunha de espaços laboratoriais adequados para a formação técnica do referido curso. Ora, este constrangimento foi um factor importante para o futuro da EPRAL, uma vez que a escola decide aproveitar os recursos, nomeadamente as tecnologias dos parceiros com quem havia já trabalhado (Dinamarca e Reino Unido) e, em 1992 através do **programa Língua**, envia 40 alunos e 4 formadores para o Reino Unido, College of Technology and Arts em

Grimsby. Estes 40 alunos são a totalidade dos alunos do 2º ano dos cursos de Hotelaria e Restauração e do curso de Indústrias Agro-alimentares.

Na sequência deste projecto, as mesmas entidades mantêm as actividades de cooperação e posteriormente a este projecto, desenvolveram um CD-ROM para o curso de Indústrias Agro-alimentares. Em 1995/6, dois formadores dinamarqueses, estiveram na EPRAL, durante 3 semanas, a fazer formação de formadores e leccionaram módulos aos alunos do último ano - um módulo aos alunos de Multimedia e um módulo aos alunos de Comunicação Social.

A construção de espaços laboratoriais na escola retira a premência dos intercâmbios, enquanto instrumento da formação técnica e tecnológica, investindo mais nos intercâmbios enquanto actividade privilegiada de âmbito cultural e linguístico e estratégia de construção de competências transversais. Mais recentemente, alguns intercâmbios são organizados em função de centros de interesse, de uma problemática lúdica ou desportiva - são os intercâmbios promovidos pelo programa Juventude para a Europa, organizados e geridos por grupos informais de alunos a quem a escola apoia.

Na iniciativa EUROFORM, a escola desenvolve um projecto de investigação-acção destinado a desenvolver metodologias de auto- formação de formadores.

No âmbito do programa Leonardo, a EPRAL desenvolve actualmente um projecto para o desenvolvimento de um DET (Diploma de Estudos Especializados), tipo de diploma previsto já no decreto que cria as escolas profissionais, mas que até à data não foi ainda objecto de desenvolvimento ou experimentação por nenhuma escola. Este projecto revela duas linhas de força: por um lado a reutilização da estratégia do projecto Petra, que vem dar origem à escola e que, neste momento, pretende introduzir um novo diploma. Por outro lado, ao construir a parceria a nível nacional, a EPRAL associa-se com as estruturas regionais de educação (Direcção Regional de Educação do Alentejo) e com escolas do ensino secundário, que têm manifestado menos apetência por este

tipo de actividades. A característica de multi-actores da parceria, pode revelar-se um factor de importância considerável na introdução de inovações também no sistema regular de formação profissional inicial - os cursos tecnológicos - na criação de novas dinâmicas, bem como ser facilitadora da disseminação dos resultados do projecto.

As opções que a escola tem vindo a fazer em matéria de intercâmbios partem de uma análise do trabalho realizado, feita em cada ano lectivo, pelos órgãos da escola. Neste momento a opção é a do alargamento das parcerias à própria região, escolas secundárias, estruturas regionais da administração ou núcleos empresariais.

Esta variedade de programas e iniciativas com que a escola trabalha parece inserir-se numa estratégia de rentabilização das potencialidades de cada programa/iniciativa - os projectos não obedecem a uma lógica de sequencialidade, antes nos parecem reflectir a capacidade de fazer confluir as sinergias de cada programa segundo as necessidades que se vão criando. A escola criou mecanismos com elevado grau de operacionalidade, revelando uma internacionalização sólida e duradoura das suas actividades. É ainda de realçar o facto de os intercâmbios envolverem a reciprocidade, e de a EPRAL receber 'visitantes', mesmo ao abrigo de programas aos quais não se candidata - receberam formandos ingleses através do programa Sócrates e dinamarqueses integrados no programa Leonardo.

CAPÍTULO 6

Os resultados do nosso estudo de caso

6.1. Introdução

Após termos explicitado os procedimentos de recolha e tratamento de dados que pusemos em prática na realização deste trabalho, apresentamos em seguida, um leitura dos dados obtidos.

Esta leitura é de natureza qualitativa, apresentada de uma forma compreensiva, e recorrendo a citações retiradas das entrevistas, as que considerámos poderem ilustrar melhor os pontos de vista dos inquiridos.

No final apresentamos uma síntese, salientando os aspectos e linhas de força que consideramos mais significativos.

6.2. Análise dos resultados

Avaliações externas

Como já referimos anteriormente, a avaliação das escolas profissionais é entendida como uma condição para o seu desenvolvimento.

Dado que as iniciativas de avaliação partiram da administração, quisemos saber como os actores percepcionavam os seus efeitos. Sendo objectivos expressos desses estudos a melhoria do funcionamento, quisemos saber, do ponto de vista dos actores, a relação entre objectivos da avaliação, resultados e efeitos.

Todos os entrevistados sabem da existência de estudos de avaliação externa, tendo alguns deles afirmado, que os conhecem através de notícias na comunicação social "Não conheço a fundo os resultados ... aquilo que tive conhecimento foi sobretudo através da comunicação social ..." (ent.6).

Solicitados a pronunciarem-se sobre os efeitos dos estudos já realizados, tanto os actores da administração, como das escolas, são unânimes em reconhecer

os efeitos reduzidos que teve o primeiro estudo, quer ao nível da administração quer ao nível das escolas:

"... eu acho que nem a nível das escolas, nem a nível dos próprios técnicos, eu penso que não influiu nada" (ent.2).

"A nível da administração não vi propriamente consequências muito directas dos resultados, ... A nível das escolas, também do acompanhamento que faço, não tenho propriamente memória que alguma das escolas me tenha falado desses resultados, enfim, como sendo um conhecimento importante do sistema ou da própria escola, e que tenha reflectido sobre ele e tentado melhorar a sua situação" (ent.1). "Resultados... francamente eu não sei pormenores" (ent.4). "...as coisas parece-me que ficaram aquém do que seria de esperar, ..." (ent.5).

Em relação ao trabalho realizado em 1996, verifica-se haver algum cepticismo, mas também algumas expectativas. Contudo, estas expectativas não parecem advir de factores intrínsecos à própria avaliação, por exemplo diferença de metodologia, mas de expectativas políticas emergentes da mudança de dirigentes no ME e do factor tempo, factor a que os entrevistados concedem o benefício da dúvida, uma vez que a realização das entrevistas coincide, temporalmente, com a entrega do relatório ao ME.

"Desta última que foi realizada, eu penso que não teve tempo de produzir efeitos... se é que vai produzir, porque eu penso que não... daquele grupo de trabalho que esteve a avaliar as escolas profissionais. Deste, acho que poderá ainda haver algum resultado... " (ent.2); "aquilo... que tive conhecimento ... parece ser a nova perspectiva do ME face às escolas profissionais..." (ent.6).

As justificações encontradas para que as avaliações não tenham produzido efeitos situam-se a dois níveis. Por um lado a forma como foi definido o objecto de estudo, por outro lado a forma como foram divulgados os resultados.

No que diz respeito à definição do objecto de estudo, como já referimos anteriormente, foi definido unilateralmente pela administração. A exterioridade, a

não participação dos actores nas diferentes fases da avaliação leva a que se distanciem das conclusões e que eventualmente não se reconheçam nelas, por considerarem que as informações de que dispõem e que consideram relevantes, não coincidem com as que são valorizadas pela avaliação externa.

É na definição do objecto de estudo da avaliação que se situa a explicação dos entrevistados para que as avaliações externas não tenham produzido efeitos: "...o primeiro aspecto que penso que deve ser salientado, é o facto de estas avaliações serem extremamente redutoras. Principalmente no primeiro, a avaliação não teve em conta a diversidade do projecto. O projecto tem contornos muito específicos que não foram considerados ... As escolas têm dificuldade em se reconhecer na apreciação que é feita. Há aspectos da vida da escola que muitas vezes condicionam e de forma absoluta aspectos que foram avaliados e que não contam. Portanto, há, de facto, uma dimensão que a generalidade dos projectos educativos das EP e desta em particular que é fundamental para compreender a instituição, as opções que a instituição fez, a ligação ao meio, uma cultura ... e que não aparecem" (ent.5).

A participação dos actores das escolas é considerada, por um dos entrevistados, como um aspecto essencial que não foi tido em consideração:

"...eu penso que era fundamental - que as escolas pudessem participar de uma forma mais objectiva, mais consistente, mais interveniente, porque penso ter uma palavra muito importante a dizer,..." (ent.6).

Apenas um dos entrevistados reconhece haver identificação entre o objecto de estudo e o objecto real e social avaliado: "É verdade que os resultados, portanto, as conclusões a que chegam cada um dos relatórios, correspondem de facto à realidade daquilo que em cada uma das escolas se vive - isso não podemos dizer que não são reais. Portanto, aquilo que está relatado corresponde efectivamente mas, de facto, os relatos estão feitos, ..." (ent.4).

A identificação dos utilizadores da avaliação é, na opinião de PATTON, uma condição para que a avaliação possa produzir efeitos: "os utilizadores devem ser identificados e 'organizados' - os utilizadores são seres humanos com preocupações, seres humanos com preocupações específicas e visíveis e não organizações ou o 'público' em geral e de uma forma abstracta" (1990:333). Segundo o mesmo autor "... a preocupação com o uso deve ser a força motriz de qualquer avaliação. A preocupação com o uso é contínua e desde o início da avaliação. O uso não é uma preocupação que se tenha no final." (ibidem). Esta linha de actuação não parece ter sido tida em conta na concepção e *design* dos referidos estudos.

No que diz respeito aos resultados, a forma como estes foram divulgados é a justificação encontrada para que as avaliações não tenham produzido efeitos. Na administração, não teria havido uma estratégia de integração dos resultados nas actividades de acompanhamento e monitorização:

"... o próprio Departamento depois não a deu a conhecer suficientemente bem aos seus técnicos, ou melhor, não lhes disse para a estudarem e ver o que é que podiam aproveitar dela em benefício do acompanhamento às escolas, não lhes foram dadas directivas nesse sentido." (ent.2).

" Bem, eu, o resultado conheço, das duas, é verdade que ele nunca foi discutido, ele foi apresentado e cada um de nós leu de facto os relatórios e as conclusões. Agora ... nunca nos foi permitida de facto discussão pública, portanto, um debate sério que penso que merecia de facto cada uma dessas avaliações." (ent.4).

Um dos entrevistados atribui algumas alterações verificadas em alguns procedimentos do ME aos resultados da avaliação:

"...um aspecto em que esse relatório da avaliação poderá ter feito alguma luz: a necessidade de criticar alguns aspectos, padronizar alguns comportamentos em termos administrativos e financeiros. E parece-me que a própria Administração, a partir daí, teve uma preocupação maior a esse nível. Parece-me, mas isto escapa-me um pouco." (ent.5).

Ou então, manifestam expectativas de que os resultados possam influenciar alguma alteração. Há, nas opiniões dos entrevistados, um relacionamento implícito entre os resultados da avaliação e o processo de decisão:

"... mas penso que a alegria grande que aquilo traz às escolas, é o processo do financiamento, vai ser revisto... pouco mais nos fica daquilo." (ent.2). Um dos entrevistados afirma que as avaliações, "... a nível do departamento serviram para confirmar aquilo que já sabíamos ..." (ent.3). Este pensamento, parece-nos inserir-se no que PLANAS considera ser "... mecanismos de informação tautológicos, que permitem descobrir unicamente aquilo que estava descoberto *a priori*" (1994:36).

As opiniões reveladas pelos entrevistados, tanto quanto à sua participação nas diferentes fases da avaliação, como nas questões relativas aos resultados, parecem-nos poder ser sintetizadas pelas palavras do mesmo autor:

"As actividades de avaliação são raras e além disso, os resultados são pouco utilizados pelos responsáveis da tomada de decisão. Os motivos deste estado de coisas são múltiplos, ... É igualmente preciso ter em conta que a implicação e envolvimento dos actores e dos responsáveis nos processos de avaliação aumentará a receptividade dos resultados e isto dever-se-á, muito provavelmente, a um melhor conhecimento *a priori*, mas também ao facto de que os resultados responderão melhor às suas necessidades" (1991:25).

Parece-nos ser evidente que os actores se situam numa posição que não reconhece a estes estudos qualquer impacto na melhoria do sistema, e se situam numa posição de exterioridade relativa aos processos de avaliação. Este posicionamento de exterioridade terá influência no distanciamento mostrado relativamente às conclusões. Lembramos, no entanto, que se trata da apreciação de uma única escola, com as limitações que daí advêm.

Estes estudos parecem não ter contribuído para a compreensão do funcionamento das escolas, porque como assinala DÉROUET (1994:73) "Compreender o caminho realizado pela escola corresponde a perceber uma dinâmica e não a enunciar um somatório de variáveis de sucesso e de eficácia".

Avaliação interna

Os actores revelam pontos de vista que situam as actividades de avaliação como uma estratégia de regulação relativas às actividades dos projectos, que se relacionam com opções a tomar pelos actores e não com a medida dos desvios entre os objectivos previstos e objectivos atingidos.

Independentemente de pertencerem à administração ou à escola, consideram que os objectivos e funções da avaliação interna são a melhoria do funcionamento e do desempenho a nível da organização, tendo este como objectivo a melhoria da qualidade da formação. Entendem a avaliação como "... um momento de aprendizagem em comum de todos os actores envolvidos no projecto. ... Trata-se de um processo de aprendizagem mútua através da prática, durante a qual se verifica uma espécie de vaivém entre a acção e a análise crítica, possibilitando a regulação das actividades no decurso da sua própria realização" (CASTRO-ALMEIDA et al., 1993:1239).

Vejamos como os entrevistados vêem as actividades de avaliação: "Desde o princípio que nós assumimos que a avaliação aparecia, basicamente, como uma necessidade para a formação do projecto; ... Que constrangimentos é que houve, que soluções é que podemos apontar para ultrapassar esses constrangimentos." (ent.5).

"...é nossa preocupação na criação de facto de metodologias de avaliação de processos de funcionamento que nos permitam melhorar o próprio funcionamento" (ent.4). "...mais importante do que os resultados a que poderiam chegar, seria o facto desses resultados as poderem ajudar a melhorar o desempenho, e portanto, consciencializarem os problemas que podem ter, e que têm muitas delas, evidentemente, e que poderiam melhorar." (ent.1).

Relativamente ao grau de formalização dos mecanismos da avaliação, uns entrevistados têm da avaliação interna uma visão mais formalizada, que pode implicar o recurso a entidades exteriores para os apoiarem nas actividades de reflexão; outros incluem, no âmbito da avaliação interna, qualquer forma de reflexão sobre o seu percurso. BARBIER (1985) considera a primeira como "avaliação instituída", enquanto a segunda corresponderia a uma "avaliação espontânea".

" ... foi ... uma postura que desde o princípio foi assumida... mais do que assumida, em termos explícitos, foi utilizada, em termos implícitos, quer dizer, era a postura que nós, de facto, vivíamos ... só era possível continuar se houvesse uma avaliação mais ou menos sistemática ... como elemento estruturante do nosso próprio percurso. ... Se, com regularidade, parássemos e reflectíssemos sobre o que é que fizemos, como é que fizemos. Até que ponto é que aquilo que estamos a fazer corresponde ao objectivo do nosso projecto..." (ent.5).

" Se me permite uma analogia com o processo de ensino/aprendizagem, nós estamos sempre em avaliação formativa, portanto, com carácter regulador. E

como é que ela ocorre? Ocorre nas relações por exemplo entre os orientadores educativos e os formandos, os coordenadores, ocorre na relação da direcção pedagógica com os formadores, enfim, com os diversos actores, ocorre em reuniões periódicas que nós fazemos ao nível dos conselhos de turma, ... " (ent.6).

"em termos formais, se calhar também estão muito ocupadas para tentarem... para estarem a parar e a reflectir sobre como é que fazem as coisas ou como é que não fazem" (ent.1).

A avaliação interna é vista na sua dimensão formativa (SRIVEN,1991), cujos efeitos se relacionam com o seu carácter sistemático. Em simultâneo, a avaliação é concebida, não numa lógica de julgamento ou de juízo de valor, mas numa lógica de reflexão e de actuação: "só era possível continuar.... se, com regularidade parássemos e reflectíssemos sobre o que fizemos, como é que o fizemos" (ent.5). Além disso, os resultados dessas avaliações são considerados elementos importantes para a negociação, para "...reivindicar junto da administração algumas posturas diferenciadas daquelas que ela vinha tendo" (ent.5).

CASTRO-ALMEIDA *et al.* consideram que o "papel do avaliador externo consiste na criação de condições para que este trabalho de negociação e partilha conduza a uma tomada de decisões em tempo útil"(1993:122). Parece-nos ser esta a função que é atribuída aos elementos externos:

"... contámos com regularidade com recursos exteriores. Nós organizámos algumas acções, e convidámos pessoas que, basicamente, tinham como função, orientar um pouco os trabalhos. Sabendo nós que vivíamos de tal modo apaixonados pela discussão, sentimos necessidade de, com alguma regularidade,

convidar alguém exterior ao projecto, com conhecimento de causa, mas que permitisse racionalizar um pouco as discussões que íamos tendo. " (ent.5).

Também o empresário entrevistado vê na avaliação uma função fundamentalmente formativa e numa lógica de acção, relaciona avaliação e decisão: "nós vamos corrigindo, também algumas das nossas falhas", "temos dado muitas sugestões ... é já o terceiro ano que vou fazer a avaliação das PAP e noto, que de ano para ano, vejo que as coisas estão melhores"(ent.7).

A mesma ideia é expressa pelos alunos, para quem a avaliação da escola tem como função a melhoria do seu funcionamento. E por isso, não só reivindicam ser claramente informados das decisões tomadas, como desejam ser ouvidos, uma vez que se consideram como a parte mais interessada em que a escola funcione bem, porque " são sempre os mais prejudicados ou beneficiados com as decisões".

Um dos entrevistados (ent.3), defende a complementaridade de diferentes tipos de avaliação. Relativamente à avaliação das escolas e da formação considera três eixos de intervenção: a auto-avaliação centrada nas escolas, em que estas definem os termos de referência da avaliação e os critérios de sucesso ou insucesso, cuja definição seria feita de forma participada.

Defende também uma avaliação que tenha um quadro de referência comum, que não idêntico a todas as escolas profissionais (porque estas são problemáticas e os referenciais de avaliação não são generalizáveis), que permita a comparabilidade entre elas. Este aspecto interessa fundamentalmente à administração, considerando uma perspectiva de monitorização do sistema.

Uma outra modalidade de avaliação estaria mais na linha do controle, na medida em que os poderes públicos deverão controlar a qualidade dos organismos que tutelam e financiam.

Qualidade

A qualidade da formação confunde-se, ainda muitas vezes, com a adequação imediata do formando a um posto de trabalho, numa perspectiva funcionalista.

Do nosso ponto de vista, a qualidade da formação relaciona-se com o processo de formação de cada indivíduo, processo que o leva a ser capaz de adquirir e desenvolver conhecimentos, técnicas e competências capazes de o fazer responder aos diversos desafios que lhe são lançados ao longo da vida.

Julgamos que o conceito de qualidade da formação terá de considerar as margens de autonomia dos seus actores e articular as diferentes componentes do projecto no seu desenvolvimento e por isso ser contextualizada.

Além de contextualizada, a qualidade parece-nos exigir uma abordagem sistémica, que permita analisar em profundidade as relações e métodos de funcionamento entre políticas, instituições de formação, parceiros sociais e os próprios formandos, entre necessidades, interesses e objectivos. "A qualidade da formação resulta de uma série de actos negociados, cujo sucesso depende da participação e responsabilização dos actores" (MONTEIL, 1989:33)

As abordagens da qualidade na formação tendem a considerar vários momentos e domínios na sua construção e na sua análise (LE BOTERF, 1992; DUPOUEY, 1991; BERGHE, 1995 entre outros) - os momentos de definição de políticas, de concepção, de realização da formação e de aplicação de competências, segundo LE BOTERF, ou os momentos de *design* e de implementação, na terminologia de BERGHE.

Os nossos *informantes* relacionam a qualidade com o 'durante' e 'depois' da formação. Parecem desvalorizar a importância da avaliação *ex-ante*. Nenhum deles se refere à importância do *design* ou da engenharia da formação - não se questionam, por exemplo, sobre a adequação dos programas, sobre metodologias de definição de perfis profissionais ou sobre o referencial de formação, o 'antes' da formação. Globalmente, organizam o seu pensamento em relação ao

desempenho da organização, valorizando uns os resultados, os produtos da formação, enquanto outros valorizam mais os processos.

A valorização dos resultados e dos produtos, parece-nos poder deduzir-se das seguintes transcrições:

"as prestações que os alunos fazem cá fora em termos de mercado de trabalho, ou em termos públicos...acho que a qualidade de formação, no fundo, reflecte muito isso. .." (ent.1).

"os nossos melhores 'cartões de visita' são os nossos formandos, e das nossas relações normais de fora da escola, há áreas em que os nossos formandos são referidos como exemplos positivos, de qualidade de formação," (ent.6); o que é valorizado, neste ponto de vista é a aplicação das competências adquiridas.

A importância dos produtos é simultaneamente relativizada. Os resultados, o "grau de sucesso", enquanto critério de qualidade tem um valor relativo "podem ... ter um belo sucesso de 100% e ... não fazerem uma boa formação, ser um sucesso quase administrativo..." (ent.1); "A taxa de conclusão das formações é um dado que por si só pode não significar nada, mas é um dado importante. Temos vinte alunos e se saírem cinco ao fim de três anos, isto é um dado que é importante. Eu não concluo logo, eu concluo é que houve ali um problema, e pode levar-me a investigar porque é que existiu." (ent.3).

A valorização dos processos de formação parece-nos estar subjacente nas seguintes afirmações:

"as várias semanas culturais que ela [escola] faz, as iniciativas que faz para motivar os alunos... todo o esforço que faz para a formação em contexto de trabalho, para a realização das PAP, de acompanhar os alunos" (ent.2).

" Há más escolas do ponto de vista global....escolas com graves problemas internos de comunicação, escolas com uma grande insatisfação total dos alunos. Escolas com ausência completa de liderança e de direcção. Escolas com alta taxa

de abandono, de desistências de alunos ... e a administração não se pode demitir de intervir nestas situações, porque só desacredita o sub-sistema" (ent.3).

Do ponto de vista da direcção da escola, a problemática da qualidade articula-se fundamentalmente com a certificação da qualidade¹, na medida em que a qualidade certificada, tornar-se-ia um elemento importante na estratégia de *marketing* da escola, junto dos 'utilizadores' e da opinião pública. A certificação, em termos de qualidade, seria a principal diferença entre sistemas de formação, considerados concorrentes nos objectivos, mas em que uns teriam condições de frequência mais atractivas do ponto de vista económico, do que outros: "criar e definir critérios de qualidade do ensino, porque será só através da assunção da qualidade que nós poderemos garantir efectivamente a continuidade e, de certa maneira, a opção do jovem de que tem outras modalidades de ensino, algumas delas até gratuitas - como sabe, esta modalidade de ensino é paga - portanto, as pessoas ... quando tiverem de fazer a opção (e porque vão ter de pagar), fá-la-ão, com certeza, se efectivamente houver uma garantia de qualidade de ensino e eles portanto a puderem verificar. Neste momento não basta dizer que há qualidade, é preciso provar que há qualidade" (ent.4).

Na opinião de BARROSO "definir e controlar padrões de qualidade para as escolas é, acima de tudo, um processo de alocação de recursos, criar um referencial de competitividade e instituir mecanismos de selecção pelos 'consumidores"(1996:186).

A qualidade da formação é também caracterizada a partir das competências dos actores: a capacidade de resolução de problemas, a capacidade relacional, realçando que um dos factores de qualidade é a capacidade de mobilizar competências transversais "um dos factores de qualidade é justamente a

¹ Certificação conferida por entidades exteriores, segundo as normas de qualidade ISO 9000. Em Portugal, a entidade responsável por esta certificação é o Instituto de Soldadura e Qualidade (ISQ).

capacidade de trabalharmos em competências transversais" (ent.6). A solidariedade entre os diferentes órgãos é também considerada como componente da qualidade.

Na sua generalidade, na análise da qualidade, os entrevistados valorizam os contextos dos projectos de formação, mas não menosprezam o facto de os projectos de formação desenvolvidos pelas escolas profissionais serem parte de um sistema de formação e por isso, não poderem ser vistos como 'acções' de formação isoladas. Na medida em que são parte de um sistema consideram ser relevante haver critérios de qualidade definidos a nível nacional. No respeito pela diversidade de projectos e de contextos, defendem a 'territorialização', a contextualização desses critérios:

" Eu sou favorável a que as duas coisas coexistam, penso que é fundamental, até porque a escola está integrada num sistema educativo, como subsistema, naturalmente ela prestará contas a todos os níveis da qualidade, desde a gestão até ao desenvolvimento curricular, e naturalmente caberá ao Ministério da Educação estabelecer critérios gerais de qualidade, e caberá naturalmente às escolas definirem critérios também, particulares mas coerentes com os critérios nacionais de qualidade." (ent.6); "deve ter um quadro de referência comum a todas as escolas, uma espécie de núcleo duro, campo de indicadores comum a todas as escolas para permitir a comparação e compreensão das singularidades e das diferenças ... Admito que possa haver algum quadro de referências nacionais, admito ... mas que teriam de ser trabalhados localmente para serem compreendidos." (ent.3).

Os critérios nacionais facilitariam a comparabilidade entre projectos que emergiram das mesmas linhas orientadoras e por isso seriam um referencial de

qualidade para os projectos. A diversidade dos projectos estaria presente nos critérios 'particulares', negociados localmente, alargando a participação aos actores não tradicionais:

"penso que também era fundamental que no plano dos critérios, no plano ... da iniciativa da escola ... dar oportunidade a que as empresas, as áreas de trabalho relacionadas com as nossas áreas de formação também participassem na definição desses critérios de qualidade, penso que só assim é que faz sentido. Portanto, era por um lado a administração, do outro lado a escola, do outro lado..." (ent.6).

Esta observação está na linha de pensamento de LE BOTERF que considera que " a gestão da qualidade é obra de uma rede de actores, resultante das relações de cooperação, de conflito ou de negociação ... cada actor será responsável no seu campo de autonomia. " (1992:52).

Em termos de estratégias de qualidade é ainda dada importância às "iniciativas que a escola promove para motivar o interesse do aluno pelas áreas de formação que ela ministra, e não só, o que ela faz pelo aluno para que ele seja não só um bom técnico, mas também um cidadão ..." (ent.2).

Na administração, parece não haver relação entre a percepção da qualidade dos projectos e da formação, e a decisão relativa à abertura de novos cursos ou novas turmas. As dimensões intrínsecas à formação, relativas a cada projecto não fazem parte dos critérios de selecção, que são exteriores à escola e à eventual qualidade do projecto. "Os critérios de apreciação da candidatura é a sua inserção territorial, perspectivas de empregabilidade, protocolos, número de empresas que lá existem, recursos, qual é o perfil de qualificação exigido" (ent.3), o que parece secundarizar a qualidade do processo ensino/aprendizagem que a escola desenvolve.

O respeito pela autonomia da escola parece igualmente ser desvalorizado neste processo de desenvolvimento da escola, a criação de novos cursos e novas turmas. Permitir a cada escola definir as estratégias para o seu desenvolvimento, insere-se nesta lógica de autonomia "... as margens de autonomia dos actores devem ser respeitadas. Isto significa a aceitação de zonas de incerteza próprias a cada categoria de actores. Esta postura não é só imposta pela complexidade do sistema de actores, mas é, talvez paradoxalmente, necessária à qualidade. A actividade e originalidade têm necessidade de sombra para se desenvolverem. Querer a transparência total e permanente, é reduzir o actor à categoria de um maquinismo. Não nos esqueçamos que as empresas funcionam porque muitas vezes o trabalho 'real' não se reduz ao trabalho 'prescrito'." (LE BOTERF, 1992:52).

Questões que se põem ao sistema

As questões mais relevantes que se colocam globalmente ao sistema, são as seguintes: financiamento, carreira dos professores, tutela da formação profissional inicial por dois ministérios e integração dos diplomados nas carreiras profissionais.

A questão do financiamento é um problema consensualmente reconhecido entre os entrevistados (é mesmo referido, ainda que indirectamente, pelos alunos), embora haja *nuances* nas formas de abordagem. Enquanto uns se referem sobretudo ao modelo de financiamento, outros valorizam mais os atrasos com que as verbas negociadas chegam aos destinatários.

Até 1999, as escolas profissionais tem garantia de financiamento do funcionamento a 100%, através de verbas oriundas do FSE/PRODEP. A ideia de que o sistema se deveria co-financiar, após esta data, foi uma ideia defendida e disseminada por sucessivos dirigentes do ME desde 89. E esta ideia parece-nos

interiorizada pelos actores aos diferentes níveis, embora alguns deles não deixem de referir a natureza do serviço público que prestam e que as escolas profissionais garantem uma complementaridade com as escolas públicas, um serviço que a não existir, os seus utentes exerceriam uma pressão desmedida sobre as escolas secundárias: "...estamos a prestar um serviço que é um serviço público, estamos de certa maneira a substituir-nos ao Ministério da Educação, e temos um conjunto significativo de jovens que, se não estivessem nas escolas profissionais, estariam no sistema regular de ensino, ... " (ent.4); "eu costumo dizer ... que felizmente apareceram as EP ... e permitiram que não se agravassem os grandes problemas de grandes dificuldades nas escolas oficiais" (ent.6).

Até hoje, todos os cursos em funcionamento têm sido financiados, independentemente dos juízos de valor que fossem feitos, sobre a sua pertinência e qualidade dos respectivos projectos. A selectividade no financiamento agora aparece como linha orientadora: " ...tem aqui que haver uma estratégia selectiva, um procedimento... desactivando aqueles projectos, que não têm alma, não têm consistência,... que surgiram só como um equívoco, para alocarem financiamentos públicos, para projectos pessoais ... Ou seja, não tem que haver automaticamente um financiamento a 100% para todas as escolas e todos os cursos. ...A administração tem de ser capaz de saber.... nem que o saber seja precário... quais são as áreas estratégicas de formação profissional, quais são os cursos, isto à escala nacional, e depois à escala local, que são de facto um investimento humano, um esbanjamento ou uma nova tecnologia, e tenho que ter respostas para estas interrogações. ..." (ent.3).

A selectividade no financiamento aparece ligada às áreas de formação, que são vistas na sua relação com as necessidades regionais e nacionais em termos de qualificação dos recursos humanos. A análise das necessidades de formação, distribuídas por níveis de qualificação, é também considerada relevante, embora

seja considerada difícil, tendo em conta as metodologias de análise das necessidades, área em que o conhecimento produzido e disponível é escasso.

"As escolas que têm alta qualidade, que estão a dar cursos, que vão assumir um papel importante na qualificação das pessoas numa determinada região, que parece ser um projecto de desenvolvimento integrado daquela localidade... essas devem ter o financiamento todo. As que são determinadas pela lógica da oferta, têm lá espaços, têm lá pessoas, têm lá equipamentos para tal curso. E o curso para que é? Serve que projecto? Se eu não souber dar respostas a estas perguntas... Se quiserem ter o curso que o tenham, mas não com financiamento público..." (ent.3).

Na identificação das principais questões que se põem ao sistema, o estatuto e a carreira dos professores, são também mencionados "Eu penso que a carreira dos formadores é um aspecto fundamental, mas penso que até pelo carácter mais dinâmico destas organizações, a escola deve ter um papel muito importante na definição do perfil e contratação dos seus professores" (ent.6). Os actores consideram que é importante que a escola mantenha a prerrogativa de contratar os professores que mais lhe interessam para o desenvolvimento do projecto.

O facto de a formação profissional inicial ser tutelada por dois Ministérios (Ministério da Educação e Ministério para a Qualificação e o Emprego), é objecto de controvérsia entre os actores ligados às escolas profissionais, sejam eles da administração, sejam das escolas. Contestam as diferentes linhas orientadoras e a diferença nos apoios concedidos aos formandos. Argumentam que estes dois factores criam uma concorrência excessiva, em que as escolas profissionais estariam em desvantagem. Apesar disto, na resposta à pergunta sobre os problemas que se põem ao sistema, apenas um entrevistado o aborda:

"Há um aspecto que, em Portugal, vai ter que ser resolvido com alguma brevidade: tem a ver com *quem é que faz o quê?* Parece-me que neste momento aquilo que está a acontecer, da partilha da formação inicial por dois subsistemas, um gerido pelo Ministério da Qualificação e o Emprego e outro pelo Ministério da Educação, não é positivo para a sociedade, ou seja, é um elemento perturbador o facto de haver esta coexistência com modelos que não sendo iguais, concorrem entre si para um mesmo objectivo. Portanto, eu parece-me que aí tem que ser feita alguma clarificação designadamente em termos de remeter para o subsistema das EP a formação inicial e a formação contínua para o Ministério da Qualificação"(ent.5).

As formações de nível III², que correspondem aos técnicos intermédios, implantam-se em Portugal com os Cursos Técnico Profissionais, as escolas profissionais, a Aprendizagem e os cursos tecnológicos. É objectivo destas formações formar técnicos intermédios 'altamente qualificados'. Acontece que, na generalidade, a estruturação das carreiras profissionais não inclui este nível de formação, situação esta ainda não alterada em termos legais e em termos de contratos colectivos de trabalho. Este constrangimento é assim referido:

"Nós temos técnicos de Museologia que não correspondem às carreiras existentes e o que é facto, é que os museus reconhecem como extremamente válida esta formação, mas não podem receber, pelo menos, em termos daquilo que seria a função...E....estamos a falar da Administração Pública" (ent.5).

Naturalmente que as escolas desenvolvem estratégias de integração na vida activa, esforçando-se por vencer resistências:

"Agora quando falamos em termos do privado, verifica-se - no privado e não só - é que existe, de facto, por parte das direcções das empresas, ... uma atitude

² O nível III foi definido no âmbito da CE - decisão 85/368/EE.

significativa, existe uma simpatia muito grande por parte dos técnicos, mas existe alguma relutância em aceitar o nível III, técnicos altamente qualificados, pessoas que não tiveram, digamos, só a tarimba como eles tiveram ... "(ent.5).

Papel do ME

Os actores da escola pensam que é importante que o ME reforce e melhore o acompanhamento existente, reivindicando formas mais alargadas de acompanhamento, que abranjam as áreas administrativas e financeiras, visto que até agora é apenas feito um controle, realizado através de análise documental e sugerem que passe a ser feito *in loco*: "As escolas devem ser acompanhadas, no meu entender, não só em termos pedagógicos pelo técnico que têm, mas também em termos daquilo que deve ser o controlo administrativo ou financeiro, deveria ser feito *in loco* e não através da análise dos documentos ..." (ent.4); bem como a clarificação e negociação das 'regras', que têm sido impostas unilateralmente: "... todo o acompanhamento é importante e é desejável, mas deve ser assumido não como um acto meramente fiscalizador, mas como um acto pedagógico em que as escolas têm que ser chamadas à atenção a esta regra ou àquela, ... e nunca houve uma orientação que nos dissesse assim: "a partir de agora vocês têm de se sujeitar a este tipo de conversas". As regras são mudadas às vezes mensalmente, diariamente, anualmente, enfim, não sei muito bem como... mas unilateralmente" (ent.4).

A autonomia das escolas favoreceu o desenvolvimento de uma grande diversidade de projectos e experiências que "estabeleceram ... um conjunto patrimonial muito significativo... em termos de como desbloquear, do como fazer... que é ilegítimo que não seja partilhado com outros. Quanto mais não seja para eles utilizarem" (ent.5); que o mesmo entrevistado considera dever ser disseminado, sendo uma das responsabilidades do ME ser "plataforma de

partilha de experiências", ponto de vista este defendido também pela administração:

"... temos em curso uma série grande de projectos, quase todos neste campo. Conhecer, recolher a informação, analisá-la, sistematizá-la e disponibilizá-la no campo do ficheiro de oportunidades dentro da estrutura modular, no campo das experiências de trabalho, estágios... Há várias maneiras de se fazer isso, há práticas diversas. Fizemos um levantamento onde foi recolhido isso. Repetimos este ano o diagnóstico da percepção dos alunos quanto às qualidades das escolas. Três mil alunos com textos livres sobre a sua escola, o que é também um contributo para compreender algumas modalidades que tenham a ver com a organização e a avaliação." (ent.3).

Técnico acompanhante

A equipa de acompanhamento das escolas profissionais desempenha um papel charneira no desenvolvimento do sistema. Esse papel charneira advém-lhe do facto de os técnicos desta equipa estabelecerem a ligação entre as políticas e linhas orientadoras definidas pela administração e as práticas das escolas. A equipa de acompanhamento das escolas profissionais, concretiza e desenvolve "... uma estratégia de acompanhamento ... [que] incluía a monitorização do desempenho de cada uma das escolas. ... Esta estratégia de monitorização permite assim, por um lado, dispor-se sempre de uma radiografia sobre o funcionamento das escolas e, por outro lado, identificar as fragilidades e tomar medidas, conduzindo à melhoria das práticas e das políticas educativas neste campo" (MARQUES, 1993:108). Por isso nos interessou saber da parte da escola, que importância atribuía a esta função e quais as expectativas; da direcção do ME quisemos saber quais as linhas orientadoras do trabalho da equipa, e qual a importância da informação por ela veiculada para a decisão. Da parte dos técnicos quisemos saber quais são as fontes de informação privilegiadas, como

'tratam' a informação recolhida e de que maneira sentem que há relação entre essa informação e decisão.

O ponto de vista do director pedagógico da escola parece-nos ser consonante com o ponto de vista de MARQUES anteriormente citado. O técnico acompanhante é visto como o elo que permitiu estabelecer uma nova relação "de abertura e confiança" com a administração e como tendo um papel formativo. Conhecendo os projectos *in loco*, o técnico seria um elemento portador de informação credível para a administração e nessa medida apoiaria a decisão "alguém que ajuda a escola a desbloquear um conjunto de constrangimentos, a definir um conjunto de problemas que devem ser colocados nos seus devidos termos à administração".

Porém, para a direcção da escola, a função do técnico estaria mais próxima da função de controle, do que da de monitorização:

"... eu acho que o ME não criou as condições necessárias para, de facto, exercer sistematicamente a tutela sobre este subsistema..... parece-me que o papel do técnico... deveria ser o verificar *in loco* se os programas estão a ser correctamente cumpridos, se as metodologias de ensino estão a ser efectivamente concretizadas..." (ent.4).

Ponto de vista semelhante é expresso pela administração: "... o acompanhamento que a administração faz às escolas... é um acompanhamento, que cumpre, entre outras, uma função de controle, pois os poderes públicos têm a responsabilidade de fazer o controle de organizações que são supostas desenvolver uma acção de interesse público" (ent.3).

A este nível e no momento em que foram feitas as entrevistas, parece manifestar-se alguma conflitualidade entre os actores a nível da administração. Direcção e membros da equipa têm opiniões diferentes sobre a forma como é feito o acompanhamento. A direcção considera que a equipa de acompanhamento

está a cumprir mal as funções, "Julgo que as pessoas dentro da equipa estão insatisfeitas com as práticas e com os resultados. ...A visão dos técnicos acompanhantes das escolas é uma visão ... nalguns casos ... não muito estruturada, não muito sistematizada, por vezes há dificuldade em apanhar o essencial, em fazer propostas devidamente fundamentadas ... há dificuldade em construir um discurso coerente, sustentável, persuasivo, fundamentador de uma decisão" (ent.3) e que têm de melhorar clarificando omissões, objectivos de acção, criando instrumentos que ajudem à observação, ao registo da informação. A reestruturação interna da equipa, constituindo uma pequena equipa de uma ou duas pessoas que dinamizem "a recolha de informação, o tratamento da informação, a devolução da informação...", é vista como a alternativa desejável, mas que nos parece corresponder a funções de natureza diferente.

Do ponto de vista dos técnicos, um deles considera haver relação entre a informação por si veiculada e a decisão relativamente à escola: "por exemplo se nós formos a uma escola onde foi levantado um problema qualquer e esclarecermos porque é que o problema se levantou, quais são as vertentes que a escola está a tentar privilegiar para o resolver, acho que de uma forma geral isso poderá ser tomado, e costuma ser, em consideração nas decisões sobre a escola. Mas o nosso trabalho de facto repercute-se mais na decisão sobre as novas turmas e os novos cursos." (ent.1).

A outra técnica entrevistada, considera que o acompanhamento está burocratizado, " quando vou a uma escola geralmente, e acho que isso para mim é que é o acompanhamento, eu faço um relatório daquilo que eu vi, daquilo que eu pressinto e daquilo que eu gostaria que fosse tratado. Agora neste momento eu consigo dizer o que vi, o que pressinto, mas o que gostaria que fosse tratado ninguém trata "(ent.2).

Sobre o processo de recolha de informação, a mesma técnica considera que este é pouco eficaz e muito burocratizado "A recolha da informação está muito complicada hoje em dia, porque a gente vai com um papel, uma ficha que tem que trazer preenchida. Três fichas, este ano tínhamos três fichas para preencher... realmente a pessoa vai com a ficha, eu sinto-me um bocado limitada com a ficha". Estas fichas representarão um esforço de sistematização de informação. Porém, este processo não é assim compreendido pela entrevistada, que o considera um limite à sua 'intervenção'. O director de escola é, neste caso, o elemento privilegiado, se não mesmo exclusivo, na recolha de informação e considera que os técnicos não têm formação para fazer o acompanhamento: "Começo por ouvir o que o Director tem a dizer, e pronto, eu penso que o nosso papel de acompanhante das Escolas Profissionais foi sempre um papel de ouvinte e não de interveniente". Relativamente à primeira técnica citada, é sua opinião que quando a decisão ultrapassa o problema "relativo e específico a uma escola" e o problema é comum a várias, portanto relativo ao sistema, já a decisão é mais lenta "já vai ser uma decisão a nível mais geral e às vezes arrasta-se um bocado" (ent.1). Quanto à recolha de informação, esta é feita, não só, junto da direcção, mas também dos professores e alunos. O trabalho de acompanhamento faz-se em função de escolas e da sua distribuição geográfica, o que implica, eventualmente, acompanhar qualquer área de formação. Nessa medida, os técnicos sentem o seu trabalho dificultado pela ausência do chamado 'especialista'³. "... eu acho que faz muita falta, neste momento um trabalho que fazíamos com os especialistas, o que não quer dizer que fosse 100% válido, mas acho que ajudava bastante, sobretudo escolhendo a administração pessoas em quem confiasse, porque tínhamos um interlocutor dentro da própria área." (ent.1). Este apoio técnico é considerado

³ Durante alguns anos, o técnico nas suas deslocações às escolas e quando o considerasse necessário, podia fazer-se acompanhar por um 'técnico' da área de formação, contratado pelo ME.

especialmente importante em situações em que a escola, reivindicando autonomia pedagógica, não esteja de acordo com a visão do técnico acompanhante.

O objecto de avaliação

A definição do objecto de estudo, ocupa um lugar central nos modelos de avaliação. Considerando os objectivos do nosso estudo e o quadro teórico anteriormente definido, quisemos saber como se situavam os entrevistados, relativamente a este ponto, pois é o que mais reflecte os seus valores e interesses. O aluno, "o único critério de avaliação institucional é o impacto que o estabelecimento tem sobre o desenvolvimento do aluno" (AUBÉGNY, 1989:130), é considerado o elemento central do objecto de avaliação, sendo referido tanto pelos entrevistados da administração, como da escola. É em relação a esta 'âncora', que são estabelecidas e definidas as outras categorias, embora uns entrevistados tendam a valorizar os resultados, por exemplo a inserção, e outros valorizem a gestão diversificada dos percursos individuais dos alunos, o seu grau de satisfação e bem estar, os conhecimentos e atitudes, a sua valorização pessoal ou a preparação para a cidadania. É entre os actores da administração que o processo de formação é valorizado:

"É fundamental que os alunos estejam bem na escola, que gostem de estar na escola, que se sintam bem a aprender ali, e isso é uma vertente que eu acho que, em geral, as escolas profissionais conseguiram, ... é uma das vertentes que eles [alunos] costumam de facto sublinhar, o corpo docente, o acompanhamento próximo com eles, o clima da escola, o facto de ter poucos alunos," (ent.1).
"Privilegio a realidade aluno. A avaliação de conhecimentos, capacidades, atitudes." (ent.3).

A escola parece valorizar o resultado da formação, o que também é explícito por parte da administração, mas manifesta-se a tendência para que a sua análise seja feita em interligação com outros elementos. A taxa de emprego aparece ligada à taxa de conclusão da formação. Uma e outra são ponderadas, considerando componentes de qualidade da formação e de qualidade do emprego. Vejamos como os elementos da administração se referem à questão das taxas de conclusão da formação e às questões do emprego: "A taxa de conclusão das formações é um dado que por si só pode não significar nada, mas é um dado importante. Temos vinte alunos e se saírem cinco ao fim de três anos, isto é um dado que é importante. Eu não concluo logo, eu concluo é que houve ali um problema, e pode levar-me a investigar porque é que existiu" (ent.3); "...eu não considero de forma nenhuma que uma escola que põe muitos alunos no Superior possa ser considerada um má escola, ou que tenha uma formação que não interessa, porque acho que, de qualquer forma, eles fizeram um percurso que foi importante para a formação deles, que não foi perdido, nos que foram para a Universidade ... podem elas ter um belo sucesso de 100% e, precisamente, não fazerem uma boa formação, ser um sucesso quase administrativo" (ent.1). Uma das entrevistadas é determinadamente contra o facto de que este item, por si só, tenha qualquer valor: "... [relativamente à qualidade] ... Há uma coisa, que eu me nego determinantemente a dizer que é... que determinada escola está com grau de conclusão e de empregabilidade. Isso ... põe-me fora de mim ..." (ent.2).

Não nos parece que o facto de os informantes da escola não mencionarem o processo de formação do aluno, signifique que não faça parte das suas linhas orientadoras e das suas práticas, uma vez que os alunos revelam uma postura de participação na vida da escola e na capacidade de defesa dos seus interesses, que ultrapassa a representatividade prevista nos documentos da escola. Tal como eles próprios referem, face aos problemas e numa postura de intervenção, procuram as

as actuações pontuais adequadas para a resolução dos mesmos. "A minha turma quando não está de acordo reclama, e temos conseguido sempre falar com a direcção pedagógica, ter uma reunião que a directora pedagógica organiza. Já chegou a ser a própria directora pedagógica a ir falar connosco."(ent.8).

"os alunos têm a maioria, e então são sempre os mais prejudicados ou beneficiados com as decisões. Por vezes, se ouvissem o que nós temos a dizer, se calhar conseguiam entender coisas que eles não conseguem, porque nós estamos cá em baixo e apercebemo-nos melhor das coisas."(ent.8).

Ainda relativamente ao objecto de estudo, o pensamento dos entrevistados parece organizar-se à volta da dimensão aprender/saber. As características da escola que são referidas, funcionam como instrumentos ou meios desse processo. A estrutura modular, o envolvimento dos promotores, o envolvimento e perfil dos professores, o clima de escola são valorizados por serem facilitadores da aprendizagem.

A inclusão da estrutura modular no objecto de avaliação, é consensual entre os actores. É uma vertente problemática, talvez pela dificuldade de implementação. É excluída da avaliação apenas por um dos entrevistados, com a seguinte justificação: " Não, por uma razão ... porque eu acho que a estrutura modular é um meio. E é um meio de aprendizagem como outro qualquer" (ent.1).

Um ponto de vista diferente é expresso por outro elemento da administração, para quem a estrutura modular é uma vertente prioritária de avaliação. A estrutura modular não é aqui vista como um meio ou uma tecnologia, mas como um elemento distintivo na construção do modelo das escolas profissionais e por isso é importante que seja avaliada enquanto 'linha orientadora' enquanto modelo de formação e depois na vertente de implementação:

"A estrutura modular, como é que ela está a ser feita nas escolas, como é que ela está a ser implementada. Penso que a verdadeira estrutura modular está a ser implementada por 2, 3 escolas no máximo... Deixaram-se as escolas também um bocado... isto é, a maneira como se quis implementar a estrutura modular, como sabes ninguém sabia de nada, nem as escolas, nem o próprio Ministério. E houve um conjunto de informações que se deram às escolas para se trabalharem em conjunto, e que depois de trabalhadas pelas escolas e pelas pessoas do Ministério, eu penso que depois não foram tratadas da melhor maneira" (ent.2). A entrevistada não diz, no entanto, o que entende por "verdadeira estrutura modular". O modelo não é posto em causa, apenas a forma como a administração fez a disseminação e formação para esta inovação.

Outro entrevistado, embora não a referindo enquanto objecto de avaliação, menciona-a como uma das conclusões de anteriores relatórios de avaliação, em que havia coincidência entre avaliação e 'preocupações' da administração e manifesta convergência de opinião com a entrevistada anterior no reconhecimento das dificuldades de implementação. Os comentários tecidos reflectem uma preocupação com a complexidade do tema e a estrutura modular é olhada do ponto de vista das potencialidades do modelo de formação:

" ... a modulorização do ensino/aprendizagem com a sua flexibilidade, com ... a sua adequação a percursos mais ao nível da aprendizagem ... disseram-nos que esta tecnologia era problemática, porque não era generalizável, que havia situações diversas, que havia dificuldades de implementação... " (ent.3).

Portanto, tratar-se-ia de identificar problemas e de procurar soluções, que neste caso passariam pela produção de conhecimento: " É com conhecimento e com a disponibilização dos conhecimentos, partindo do pressuposto que a nível da organização há mobilização, há lideranças, há empenhamento profissional que consigam aproveitar o conhecimento disponibilizado..." (ent.3).

Enquanto para a administração, no que diz respeito à estrutura modular, é valorizado o problema, os entrevistados ao nível da escola valorizam a oportunidade de desenvolvimento que o problema criou:

"... houve um conjunto de informações que se deram às escolas para se trabalharem em conjunto, e que depois de trabalhadas pelas escolas e pelas pessoas do Ministério, eu penso que depois não foram tratadas da melhor maneira.. "(ent.2);

" ... mas houve um conjunto de todos os contributos, que tiveram efeito algo negativo ou remetendo a contextos diferentes ...quiseram ajudar, mas introduziram grande perturbação junto da comunidade escolar ... ao fim do primeiro ano, face a essa 'alguma confusão' que se instalou, face à estrutura modular e às suas implicações, nós organizámos um momento de reflexão orientado, acompanhado, pelo Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora, com o concurso também de alguns colegas de Badajoz, da Universidade de Badajoz, exactamente em torno desta problemática educativa" (ent.5).

Com os problemas criados pela estrutura modular, a escola foi capaz de introduzir no seu funcionamento uma das vocações referidas por MARQUES (1993:47) "... a emergência do formando como gestor do seu próprio percurso de formação de forma progressiva e sistemática"; parece-nos ser essa a ideia que podemos deduzir das seguintes palavras:

"...aquilo que se sentiu desde o princípio, era que a reflexão sobre o modelo [estrutura modular]... tinha que ser uma reflexão partilhada pelas turmas." (ent.5).

A formação em contexto de trabalho é uma característica da formação também referida como devendo estar incluída no objecto de estudo. Definida por MARQUES como "... uma forma de alternância flexível, fazendo parte integrante

do processo de ensino/ aprendizagem, não se reduzindo à função de "testar/ exercer" os conhecimentos adquiridos na formação em "contexto escolar", parece-nos ser nesta escola uma estratégia de formação também orientada para o 'sucesso' dos alunos, uma estratégia de aprendizagem. A formação em contexto de trabalho é também uma estratégia da escola, facilitadora da inserção profissional dos jovens. É também "um recurso na gestão curricular" e "é um recurso decisivo para a realização dos projectos dos alunos em que se apoiam as PAP" (MARQUES, 1993:52).

A avaliação dos estágios é consensualmente reconhecida como sendo feita em articulação entre os elementos da escola responsáveis pela sua organização e os elementos da instituição onde se realiza, sendo feita de uma forma participada: "Essa avaliação faço eu, normalmente, em conjunto com os representantes das diversas secções ou departamentos em que os estagiários exercem a sua actividade. Nunca a faço eu sozinho, procuro sempre auscultar as pessoas que trabalham directamente com eles" (ent.7); "o chefe da recepção do estabelecimento onde eu estive, foi a pessoa que me avaliou. Os professores tiveram participação mas penso que não contribuíram nada para a nota, o chefe de recepção é que deu a minha nota" (ent.8); "as pessoas que estavam envolvidas no estágio, propriamente o chefe de cozinha é que me avaliou, o chefe e as outras pessoas que me avaliaram. Eu tenho conhecimento das minhas notas de estágio, o próprio director fez comigo a avaliação" (ent.8).

Aos professores, como não podia deixar de ser, é reconhecido um papel relevante na escola. Os entrevistados referem-nos na pergunta sobre o objecto de avaliação, sobre os elementos de qualidade e sobre as questões que se põem ao sistema.

Nos professores, é valorizado o acompanhamento individualizado que fazem aos alunos, o perfil, as competências transversais, o envolvimento em diferentes

actividades: "da minha prática e das conversas que tenho tido com os alunos e, quando possível, tento sempre falar com eles, é uma das vertentes que eles costumam de facto sublinhar, o corpo docente, o acompanhamento próximo com eles, o clima da escola, o facto de ter poucos alunos" (ent.1); " ... exigia-se que o formador tivesse, como hei-de dizer, qualidades, competências acrescidas no plano da comunicação, do relacionamento interpessoal, ser capaz de trabalhar com os outros mesmo quando os outros são diferentes de nós, e às vezes não é fácil " (ent.6); "O envolvimento dos professores, ... isso reflecte todo o caminhar da escola. Porque se estão ali no 'rame rame', e só vão ali por notas... Há a melhoria da formação, há a exigência recíproca, quer da parte da escola, quer da parte dos professores, quer da parte dos alunos. Há um envolvimento total." (ent.2).

As infra-estruturas são identificadas, nos relatórios de avaliação já realizados,⁴ como um dos problemas que afectam o funcionamento das escolas profissionais. Contudo, entre os entrevistados são mencionadas como elemento importante, apenas por uma técnica da administração: "é muito importante o conforto físico que ...[os alunos] têm na escola, ... material, ... instalações, até ao equipamento..."(ent.1) e pelos alunos "... Nas outras escolas... a nível geral do equipamento e das infra-estruturas ... aqui são melhores" (ent.8).

Admitimos que os entrevistados da escola não se referem a este item, por esta escola funcionar em excelentes instalações e por dispor de bons equipamentos.

⁴ A este propósito conferir estudos Coopers (1992), (1993) e Silva (1996)

Conclusões

A partir dos elementos recolhidos, podemos considerar que nas entrevistas realizadas, não há pontos de vista que decorram apenas do lugar que os actores ocupam nas estruturas, isto é, os actores sociais revelam-se autónomos (BOUDON, 1979). Procurámos agrupar o pensamento dos entrevistados da administração e da escola. Contudo seria abusivo dizer que há uma linha de pensamento comum em função do lugar que ocupam. Há, no entanto, uma excepção. Do discurso dos alunos, professor e director pedagógico emerge a 'cultura de projecto'. Feita a excepção, podemos encontrar sintonia entre elementos da escola e elementos da administração, da mesma forma que podemos encontrar oposição ou desencontros entre os actores da mesma instituição.

Este facto parece-nos vir ao encontro da importância dos referenciais individuais (FIGARI; 1994) já anteriormente referidos, do mesmo modo que evidencia o carácter subjectivo das actividades de avaliação e reforça a necessidade da implicação de todos os grupos de interesse nas actividades de avaliação, desde o seu início. Mostra igualmente a relevância da negociação, quando se trata de definir o objecto de estudo das actividades de avaliação.

Na opinião dos entrevistados, as avaliações externas não tiveram efeitos a nível das escolas, nem da administração. Estando entre os seus objectivos o apoio à decisão, não recolhemos evidência de que as conclusões dos estudos tenham sido tidas em consideração. Ao ser reconhecido que elas confirmaram o que já se sabia, aponta para a ideia de avaliação enquanto 'legitimação' da decisão, sugerindo a necessidade de haver opiniões externas que pudessem ser vistas como objectivas e desinteressadas em termos de opinião pública. Alguns entrevistados tiveram conhecimento dos resultados através da comunicação social. Isto leva-nos a considerar a hipótese de que a comunicação social,

considerando o número de notícias, tenha sido um dos destinatários e portanto, a avaliação ser um instrumento com o objectivo de credibilizar o sistema.

O conceito de avaliação dominante é o de avaliar para melhorar. Esta ideia aparece como crítica à avaliação externa por não o ter conseguido e como objectivo de qualquer outra modalidade a realizar. Está portanto subjacente à avaliação, uma lógica de reflexão e de acção.

É por isso que a identificação dos grupos de interesse e o seu envolvimento nas diferentes actividades da avaliação nos parece essencial para que esta venha a produzir efeitos e venha a ser um processo de produção de conhecimento que as práticas incorporem e que contribua para a sua transformação.

O processo de monitorização das escolas, consubstanciado no trabalho da equipa de acompanhamento, parece (no momento em que foram feitas as entrevistas) ser um ponto problemático. Na escola, enquanto uns actores desejam que tenha um papel formativo, outros desejam que ele tenha também um papel de controle.

Na administração o clima era de insatisfação. Os técnicos pensam que o seu papel de intervenção junto das escolas é relativo - um deles considera que o seu papel é de mero 'ouvinte'. Relativamente à direcção e portanto na vertente informação/decisão, um deles considera que não há sequencialidade e inter-relação entre informação e decisão e que os problemas se arrastam. Outro considera que a informação por si veiculada é tida em conta, sobretudo na decisão relativa ao crescimento da escola. Por parte da direcção, a ideia dominante é que o ME, enquanto poder público, devia exercer o controle sobre o

modelo que tutela, mas em simultâneo deveria produzir conhecimento que promovesse a melhoria do sistema.

Do nosso ponto de vista, há dimensões que não foram abordadas pelos entrevistados e que nos parecem dever ser consideradas em eventuais avaliações. Tratamos este ponto nas considerações finais .

CONCLUSÕES

Introdução

Na primeira parte deste trabalho procurámos situar a emergência das escolas profissionais no contexto de mudança do sistema educativo e no contexto de mudança do sistema económico e social. A nível do sistema educativo destacamos duas linhas de concepção que caracterizam o modelo destas escolas.

A primeira é a sua criação resultar, não da iniciativa da administração, mas da iniciativa da sociedade civil. A participação de actores não tradicionais no campo da educação/formação favorece a articulação entre o sistema educativo e o sistema económico social, que se reflecte na concepção e no desenvolvimento de projectos educativos e de formação.

A segunda linha relaciona-se com a autonomia que favorece a diversidade de projectos, marcados pela sua singularidade, mas construídos dentro de um quadro organizador que procura manter a unidade na diversidade.

Ainda na primeira parte, procurámos sintetizar a evolução do conceito de avaliação, fazer uma análise crítica de modelos e práticas de avaliação, tentando **estabelecer um conjunto de princípios organizadores de um quadro de avaliação pertinente e adequado ao nosso campo de estudo.**

Na segunda parte, depois de descrevermos e justificarmos as opções metodológicas, analisamos as opiniões e representações dos actores relativamente às avaliações já realizadas, mas procuramos também identificar a relação entre os seus interesses, valores e expectativas em relação à avaliação.

Finalmente, enunciamos um conjunto de considerações finais, onde daremos conta dos aspectos que nos parecem relevantes e que julgamos poder inferir do percurso realizado. Julgamos que as observações a seguir registadas são válidas

para e no contexto em que foram produzidas, são válidas para este caso e para esta escola, não se podendo generalizar ao universo.

Algumas avaliações foram já realizadas e tiveram como finalidades expressas identificar as dimensões estruturantes do 'sucesso' do modelo, contribuir para o aperfeiçoamento das práticas formativas, apoiar e sustentar a decisão a nível da administração e das escolas e nessa medida, contribuir para a melhoria, pretendendo ter uma dimensão formativa.

Segundo as opiniões dos entrevistados essas avaliações não atingiram os objectivos que se propunham e não reconhecem que tenham tido efeitos visíveis, quer a nível da administração, quer a nível das escolas.

Este facto decorre de uma multiplicidade de factores. A avaliação terá privilegiado o nível macro do modelo, não reportando o particular e o contingente.

Os actores que mais directamente agem na escola, no desenvolvimento de cada projecto, foram exteriores às actividades de avaliação, sendo considerados apenas fonte de informação, cujo âmbito estava previamente definido.

Estas avaliações não integraram a compreensão do constructo de acção colectiva. Globalmente, procuraram avaliar o sistema a nível da produção de objectivos, concepção e programação da formação, financiamento e descrever a tipologia dos promotores. Orientando-se para a análise dos efeitos dos pontos anteriores, as avaliações procuraram analisar o resultado das políticas e das medidas, nomeadamente a nível da eficácia da utilização de recursos e das potencialidades de emprego.

Estas avaliações foram decididas e concebidas pela administração. Ora, se as escolas profissionais são um modelo assente na autonomia e na diversidade de

actores, a avaliação *uni-dimensional* e *uni-criterial*, isto é, que envolva apenas uma parte dos grupos de interesse não pode abranger a multiplicidade e a diversidade do modelo.

A este respeito, parece-nos haver duas características essenciais da escola, que não seriam abordadas numa avaliação decidida apenas pela administração.

A primeira é a lógica de projecto que parece dominar o seu funcionamento e a acção colectiva dos seus actores. Da leitura das entrevistas dos alunos, professor e director pedagógico torna-se evidente a identidade de grupo e uma cultura de participação. Esta cultura de participação manifesta-se naturalmente, mesmo nos alunos. Esta participação não decorre necessariamente da participação dos actores em órgãos onde estão representados. É antes, uma forma de estar no dia-a-dia e na escola, que decorre da motivação e do envolvimento e que é organizadora da vida na escola, onde se entende que o acto educativo não se restringe aos tempos e conteúdos disciplinares e onde o trabalho de equipa é estruturante das aprendizagens.

É este trabalho de equipa que suporta e promove o caminhar da escola, o seu percurso evolutivo e dá unidade às diferentes actividades, construindo assim a sua identidade. Esta característica da escola afigura-se-nos reflectir a sua capacidade de construção da autonomia, que implica a participação dos actores na definição das linhas estruturantes da orientação e acção educativa.

A articulação com o contexto é também característica intrínseca da escola desenvolvida ao longo do tempo, quer numa perspectiva de resolução dos problemas, quer numa perspectiva de enriquecimento e dinâmica do projecto - referimo-nos à cooperação com o contexto socio-económico, mas também à cooperação com instituições do ensino superior.

A segunda característica relaciona-se com as parcerias estabelecidas no contexto europeu. A escola, no nosso caso, nasce de um projecto comunitário e mantém e desenvolve uma dimensão transnacional na formação.

Verifica-se que os modelos seguidos nas avaliações realizadas, não correspondem às expectativas e interesses dos intervenientes. Contudo, parece-nos que as avaliações realizadas correspondem a necessidades não expressas da administração: a descrição e análise da relação entre medidas políticas e os seus efeitos; entre a concepção e programação de um sistema de formação e a eficácia na utilização dos recursos. Esta descrição e análise feita por entidades externas, seria portadora de uma qualidade e objectividade, que apenas o recurso a essas entidades poderia garantir e na medida em que é uma análise independente, é uma análise credível.

Dos documentos analisados e da leitura das entrevistas resulta uma tendência clara no sentido de se relacionar "avaliação" com "melhoria" e de valorizar como finalidade da avaliação a de avaliar para evoluir.

Esta abordagem pretende influenciar favoravelmente o desenvolvimento da escola e fortalecer a sua capacidade de lidar com a mudança, cujos objectivos últimos são a aprendizagem e a formação dos alunos. A mudança na escola prende-se com o envolvimento dos actores internos e da sua articulação com o contexto externo - a administração e os parceiros locais.

Parece-nos ser de evidenciar o consenso existente relativamente às avaliações internas sobre a necessidade de participação dos actores nas actividades de avaliação. Esta participação é entendida como estratégia de aprendizagem, que terá efeitos nas actividades desenvolvidas. Não é, portanto, o julgamento do valor, a avaliação final ou a avaliação dos resultados que parece presidir a esta

concepção de avaliação, cuja eficácia depende do envolvimento e participação dos actores.

Do princípio da participação decorre a ideia, também presente, de negociação, que tem implícita as ideias de multiplicidade de experiências valores e interesses e que nos conduz a uma avaliação multi-referencial e multi-criterial, com pluralismo de valores. Sobretudo para os actores locais, a negociação é um ideal valorizado, que é referido nas respostas a diferentes questões.

Daqui decorre um conceito de avaliação que visa apoiar a aprendizagem e a inovação. Para que a avaliação cumpra essas funções parece-nos que se deve organizar em função de um conjunto de princípios organizadores, **o quadro de referência**. São esses princípios que passamos a enunciar.

Quadro de referência:os princípios organizadores

O primeiro diz respeito ao consenso evidenciado quanto à necessidade de **participação dos diferentes actores, implicados nos projectos que são objecto de avaliação, nas actividades de avaliação**, o que exclui a separação entre observador/avaliador e observado/avaliado.

Os actores não pretendem uma avaliação final que julgue os resultados, ou o valor do analisado.

O quadro de avaliação não é anterior, nem exterior ao fenómeno estudado. **Elabora-se e constrói-se à medida e através do próprio processo de avaliação**. Situamo-nos num quadro de avaliação participativa.

O objecto de avaliação não é um dado que se imponha pela sua evidência; a leitura do 'real', do objecto social e a sua construção enquanto objecto científico

faz-se com o contributo de teorias e de modelos e resulta de um processo de escolhas.

Integra uma variedade de representações e de múltiplos interesses e valores e nessa medida é **multi-dimensional e multi-referencial**. Integra o constructo de acção colectiva e por isso não fica restrito apenas às dimensões definidas a nível do modelo, mas lida também com o nível local e o contingente.

É uma **avaliação com características formativas**, contextualizada, integradora de valores, interactiva, holística, em que o *design* emerge com o próprio processo de avaliação e recorre a métodos qualitativos que utilizam a observação e a interpretação. O avaliador procura um 'ajustamento' entre metodologia, objectivos e a natureza dos fenómenos.

Com estas características, a avaliação situa-se necessariamente 'ao longo da vida' dos projectos, integra-se no ciclo de vida do objecto avaliado para poder associar os actores à procura e à implementação das decisões, favorecendo o processo decisional e a 'consciência colectiva' que pode modificar a acção.

A avaliação feita no final dos projectos não possibilita o *feedback*, a retro-acção. A avaliação que se situa no final dos projectos está mais voltada para a análise dos resultados e dos produtos.

Integrando estes princípios na *praxis*, através da metodologia já descrita, chegámos ao quadro de avaliação, às dimensões estruturantes das perguntas de avaliação que seriam pertinentes neste caso.

A avaliação analisa o desenvolvimento do projecto do ponto de vista do seu contexto interno e do seu contexto externo, ou seja, centra-se na articulação entre políticas e práticas e o desenvolvimento das atitudes e competências dos alunos.

Considerações finais

Uma dimensão de análise situar-se-ia no processo de concepção e disseminação de linhas orientadoras feita pela administração. As linhas orientadoras seriam vistas do ponto de vista da concepção e do ponto de vista da realização da formação. No nosso caso, este ponto seria tratado através da análise da estrutura modular, da formação em contexto de trabalho e da prova de aptidão profissional.

O objectivo desta análise é observar os efeitos das decisões tomadas e em que medida os resultados obtidos correspondem aos objectivos fixados.

Esta análise conduz-nos a outra questão investigativa que se relaciona com a análise da pertinência desses objectivos em relação ao problema a resolver e aos interesses dos actores envolvidos. Por exemplo: a estrutura modular contribui para a integração ou para a 'atomização' na construção do saber? A formação em contexto de trabalho é uma estratégia na produção de competências ou é factor de reprodução de processos de organização do trabalho centrados no desempenho de destrezas profissionais?

No contexto interno do projecto interessa-nos analisar o envolvimento dos actores, sobretudo dos professores, uma vez que os entrevistados valorizam o processo de formação. Julgamos que este 'envolvimento' não se refere ao domínio das atitudes, mas inclui a capacidade de mobilizar competências, não apenas de cariz técnico ou científico, mas transversais. Dada a natureza de projecto, há ou

não trabalho de equipa, há ou não actividades integradoras dos saberes disciplinares?

Em relação ao contexto externo, a análise seria feita em duas vertentes: nas relações do projecto com a administração e nas relações com o contexto local.

Outra dimensão da análise estaria relacionada com os resultados da formação, em termos de taxas de conclusão e situação pós-formação, em que se analisaria também a qualidade do emprego, considerando a relação área de formação/sector de actividade e nível de formação/integração na carreira profissional. Nesta fase relacionar-se-iam resultados observados e meios mobilizados, incluindo os meios de natureza financeira, institucional e humana.

Esta análise levar-nos-ia a analisar outras dimensões, nomeadamente a apreciar em que medida as decisões foram tomadas em tempo útil, de modo a potencializar o máximo de efeitos e sinergias.

Há ainda duas questões que julgamos importantes. A primeira diz respeito ao estatuto do avaliador. A segunda refere-se à integração na avaliação de dimensões que não tenham sido consideradas pelos actores.

Dissemos já anteriormente, que o papel do avaliador era o de observar e interpretar. A interpretação, enquanto reconstrução, será feita a partir da lógica das situações, tal como é vivida pelos actores, possibilitando assim dar significado a comportamentos aparentemente absurdos (CROZIER, 1976). Haverá vantagens em que o avaliador seja externo, trabalhando em articulação com elementos internos que tenham formação em avaliação. Além da capacidade técnica, a relação de 'exterioridade' relativamente aos actores e às actividades em análise, facilita a compreensão dos desafios e constrangimentos de uma

situação, particularmente importante na relação com a segunda pergunta que formulámos.

No trabalho empírico, alguns entrevistados mencionam o perfil dos formadores, mas nenhum aborda a formação de formadores. Este é apenas um exemplo de uma dimensão não referida, mas cuja necessidade de ser integrada na avaliação, nos parece pertinente. Outros exemplos poderiam ser dados, entre as quais as metodologias de definição de perfis profissionais ou a verificação da formação de banda larga.

Pensamos ser importante acentuar que não consideramos que a avaliação seja a estratégia de mudança. É uma das estratégias de intervenção possíveis ao serviço da mudança e da capacidade de aprendizagem e inovação. Mudança e avaliação são processos que se alimentam reciprocamente, em que a relação interactiva entre avaliados e avaliador se constitui como factor de intervenção.

Do mesmo modo, julgamos que apenas o carácter sistemático de um conjunto de 'pequenas' avaliações, estabelecidas em função de prioridades pode ter efeitos positivos.

Reconhecendo a interdependência dinâmica entre as diferentes dimensões dos projectos, as avaliações ao nível local não devem procurar fazer uma avaliação de todos os aspectos do processo em simultâneo. Em vez disso, deve-se procurar ter uma visão 'alargada' do que está a acontecer e identificar uma ou duas áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento, trabalhá-las, avaliar o que conseguiram fazer e depois seleccionar outras prioridades (HOPKINS,1992).

Não haverá assim, *uma* avaliação, mas um conjunto de avaliações mais ou menos adequadas às necessidades dos actores.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTOS

Chegada ao fim deste um percurso, é o momento de agradecer aos que o tornaram possível, aos que facilitaram e das mais diversas formas contribuíram para que fosse feito.

Aos que trabalham (ou trabalharam) no DES/NEP que me facultaram muita informação e documentação essencial ao desenvolvimento deste trabalho. Agradeço, muito especialmente, aos que se disponibilizaram para a realização das entrevistas.

À EPRAL, sobretudo à Senhora D. Fernanda Ramos e ao Dr. Lula pela colaboração prestada e por terem conseguido sempre 'ter tempo' para as inúmeras solicitações.

Aos que comigo trabalharam no GETAP, onde tivemos oportunidade de desenvolver e cruzar projectos pessoais e profissionais e tecer amizades que perduram. O empenhamento e prazer com que aí estivemos marcaram essa etapa dos nossos percursos.

Ao André pela disponibilidade e porque conseguiu sempre que o computador cumprisse as minhas intenções.

À Teresa e ao António Gama, solidários em todas as circunstâncias.

À Patrícia, de uma ternura e solidariedade inesgotáveis. As suas expectativas e persistência foram sempre maiores do que as minhas incertezas. Deixo-lhe o desafio para, dentro de poucos anos, trocarmos de papéis e lhe poder agradecer.

À Margarida, que desde os tempos do GETAP me proporciona incentivos e experiências fundamentais na minha formação. Este trabalho é apenas o resultado mais visível de um percurso aí iniciado. Além disso, ao longo da sua elaboração esteve sempre disponível para partilhar saber e conhecimentos e ser firme nas exigências.

À Professora Teresa Ambrósio, pela orientação deste trabalho e pelas ideias que me foi dando.

Finalmente à Mimi, amiga de sempre, pelo seu trabalho de revisão do texto.

BIBLIOGRAFIA

-
- Almeida, João Ferreira e Pinto, J. Madureira (1986). *Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais* in Silva, Augusto Santos e Pinto, J. Madureira, Org. Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento. pp. 55-78.
 - Adelman, Clem (1996). *Anything Goes: Evaluation and Relativism in Evaluation*, vol. 2, nº3. London:Sage Publications. pp.291-305
 - Alkin, Marvin C. (1990). Debates on Evaluation. London:Sage Publications.
 - Alves, José Matias (1990). *Avaliação dos processos de funcionamento das escolas profissionais*, in Inovação, vol.3, nº3. Lisboa: IIE, pp52-67.
 - Alves, José Matias (1992). "Modos de organização, direcção e gestão das escolas profissionais: um estudo de quatro situações". Braga: Universidade do Minho,(dissertação de mestrado).
 - Ambrósio, Teresa (1987), *"Aspirations sociales, projets politiques et efficience socio-culturelle"*. Tours: Université de Tours, (Thèse por le Doctorat d'Etat en Lettres et Sciences Humaines- Sciences de l'éducation).
 - Ambrósio, Teresa, coord. (1995). Análise das tendências e dos obstáculos à coerência dinâmica entre os Sistemas de Formação, as Necessidades de Formação Profissional e os Partenariados Sócio-Educativos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
 - Amiguinho, Abílio e Canário, Rui, org. (1994). Escolas e Mudança: o papel dos centros de formação. Lisboa: Educa.
 - Ardoino, Jacques e Berger, Guy (1989). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes - le cas des universités. Paris: ANDSHA- Matrice.
 - Atlan, Henri (1979). Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant. Paris: Seuil.
 - Aubégny, Jean (1989). L'évaluation des organisations éducatives. Paris: Editions Universitaires.
 - Azevedo, Joaquim (1988). Avaliação da experiência pedagógica do Ensino técnico Profissional - Relatório final.Porto.

- Azevedo, Joaquim (1990). *A Educação Tecnológica. Apresentação de uma prioridade*, in Inovação, vol.3, nº3, Lisboa: IIE, pp.9- 15.
- Azevedo, Joaquim (1991). *A educação tecnológica nos anos 90*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Azevedo, Joaquim (1992). *Entrevista*, in Educação, nº5.
- Azevedo, Joaquim (1994). *Avenidas da Liberdade - Reflexões sobre o sistema educativo*. Porto: Edições Asa.
- Bachelard, Gaston (1986). *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70.
- Barata, José Pedro e Ambrósio, Teresa (1988). *Desafios e Limites da Modernização*. Lisboa: IED.
- Barbier, Jean-Marie (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Barbier, Jean-Marie (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, Laurence (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João (1992). *Fazer da escola um projecto* in: Canário, Rui (org.) *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa. pp.17-55.
- Barroso, João (1996). *O estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída* in Barroso, João (org.) *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora. pp.167-189.
- Bennett, Nigel *et alia*, ed. (1992). *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Berbaum, Jean (1982). *Étude systémique des actions de formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Berger, Guy (1992). *A investigação em educação: modelos socio-epistemológicos e inserção institucional* in Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 3/4, pp. 23-26.

- Berghe, Wouter Van den (1995). Achieving Quality in Training, Wetteren (Belgium): Tilkon.
- Berghe, Wouter Van den (1996). Quality issues and trends in vocational education and training in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP
- Bloom, Benjamin S. *et al.* (1976). Taxionomia dos objectivos educacionais. Porto Alegre: Editora Globo.
- Bogdan , Robert e Biklen, Sari K. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Boudon, Raymond (1977). Effects pervers et ordre social. Paris: P.U.F.
- Boudon, Raymond (1979). La logique du social. Paris: Pluriel.
- Boudon, Raymond (1984). O lugar da desordem. Lisboa: Gradiva, Col. "Trajectos".
- Boudon, Raymond e Bourricaud, François (1986), Dictionnaire critique de la Sociologie. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boudon, Raymond (1991). Les Méthodes en Sociologie. Paris: Presses Universitaires de France, Col. Que sais-je?.
- Boudon, Raymond (1995). Le juste et le vrai. Paris: Fayard.
- Boudon, Raymond, org.(1995). Tratado de Sociologia. Porto: Edições Asa.
- Boutinet, Jean-Pierre (1993). Anthropologie du projet. Paris: PUF.
- Boyer, Robert e Durand, Jean-Pierre (1993). L'après-fordisme. Paris: Syros.
- Cabrito, Belmiro Gil (1994). Formação em alternância: conceitos e práticas. Lisboa: Educa.
- Canário, Beatriz (1992) *Escolas Profissionais: Autonomia e Projecto Educativo* in Canário, Rui org. Inovação e projecto educativo de escola. Lisboa: Educa. pp.109-134.

- Canário, Rui (1992) - *O estabelecimento de ensino no contexto local* in Canário, Rui org. Inovação e projecto educativo de escola. Lisboa: Educa. pp.57-85.
- Canário, Rui *et al.* (1996) - A parceria professores/ pais na construção de uma escola do 1º ciclo do ensino básico - estudo de caso, Lisboa: Educa.
- Carneiro, Roberto (1992). *Vocational education in Portugal*, in EC/US Conference - Schools and Industry: Partners for a Quality Education. Netherlands.
- Carneiro, Roberto (1993). *Alternância: o novo nome da formação*, in Expansão, nº13, pp. 43-45.
- Carneiro, Roberto (1996). *A evolução da economia e do emprego - novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI* in Garrido, José Luís Garcia *et al.*, "A educação do Futuro, o Futuro da Educação". Porto: Edições Asa. pp. 37-62.
- Carvalho, Angelina e Diogo, Fernando (1994). Projecto educativo. Porto: Afrontamento, Colecção Polígono
- Castro-Almeida, Carlos; Le Boterf, Guy e Nóvoa, António (1993). *A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa Jade)* in Estrela, Albano e Nóvoa, António (org.), - Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, col. "Ciências da Educação". pp.115-137.
- Comissão das Comunidades Europeias, Direcção-geral de Emprego, Relações Industriais e Assuntos Sociais, 1992, Metodologia de avaliação ex-post das acções co-financiadas. Luxemburgo.
- Comissão Europeia (1994). Crescimento, competitividade, emprego: Os desafios e pistas para entrar no Século XXI: "Livro Branco". Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão das Comunidades Europeias (1994). A Formação profissional na Comunidade Europeia: Desafios e perspectivas. Luxemburgo.

-
- Commission Européenne (1996). MEANS - Méthodes d'Evaluation des Actions de Nature Structurale. N° 7. Lyon.
 - Coopers & Lybrand, primeira fase (1992). A avaliação de Desempenho das Escolas Profissionais. A caracterização do sistema.
 - Coopers & Lybrand, segunda fase (1993). A avaliação de Desempenho das Escolas Profissionais.
 - Coopers & Lybrand, terceira fase (1994). A avaliação de Desempenho das Escolas Profissionais. Inserção Escolar e Profissional dos ex-alunos das Escolas Profissionais.
 - Coopers & Lybrand (1995). PETRA external evaluation - draft final report to DG XXII of the European Commission. Bruxelas.
 - Costa, António Firmino (1986) . *A pesquisa de terreno em sociologia*. In Silva, A. Santos e Pinto, J. Madureira, orgs. Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, col. "Biblioteca das Ciências do Homem".
 - Cronbach, Lee J. (1980). Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
 - Crozier, Michel (1970). La Société Bloquée. Paris: Éditions du Seuil.
 - Crozier, Michel (1995). La Crise de l'Intelligence. Paris: Inter Editions.
 - Crozier, Michel e Friedberg, Erhard (1977). L'acteur et le système - les contraintes de l'action collective. Paris: Editions du Seuil, col. "Sociologie Politique".
 - Déroutet, Jean-Louis (1994). *L'apport des méthodes qualitatives*. In Crahay M., ed. Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie. Bruxelles: De Boeck - Wesmael.
 - Dominicé, Pierre (1985). La formation enjeu de l'évaluation. Berne: Peter Lang.
 - Dupouey, Paul (1991). L'approche qualité en éducation et formation continue. Paris: Les Éditions d'Organisation.

-
- Durand, Daniel(1992). A Sistémica. Lisboa: Dinalivro.
 - Escudero, Juan Manuel e Bolívar, António (1994). *Inovação e Formação Centrada na Escola: uma perspectiva da realidade espanhola*, in Amiguinho, Abílo e Canário, Rui org. Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação. Lisboa: Educa.
 - Estrela, Albano e Nóvoa, António org. (1993). Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, col. "Ciências da Educação".
 - European Commission (1995a). Common guide for monitoring and interim evaluation. Luxembourg.
 - European Comission (1995b). For improved evaluations of Community Programmes: Results of the MEANS Programme. Luxembourg.
 - Fernandez, Angel *et al.* (1994). Flexibilidade: O novo paradigma da produção e as respostas flexíveis da formação numa organização qualificante. Caldas da Rainha: Nadu Eurotecnet Portugal.
 - Figari, Gérard (1993). *Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino* in Estrela, Albano e Nóvoa, António, org. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, col. "Ciências da Educação".pp. 139-154.
 - Figari, Gérard (1994). Évaluer: quel référentiel?. Bruxelas: De Boeck.
 - Fonseca, António Manuel (1992). Um Sabor diferente. Uma Avaliação das Escolas Profissionais. Porto: Ministério da Educação.
 - Friedberg, Edgar (1993). Le pouvoir et la règle - dynamique de l'action organisée. Paris: Éditions du Seuil.
 - Ghiglione, Rodolphe e Matalon, Benjamin (1978). Les enquêtes sociologiques - Theories et pratique. Paris: Armand Colin.
 - Ghiglione, Rodolphe e Blanchet, Alain (1991). Analyse de contenu et contenu d'analyses. Paris: Dunod
 - Gil, António C. (1989). Projectos de pesquisa social. Brasil: Editora Atlas.

- Godet, Michel (1993). Manual de Prospectiva Estratégica. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Grácio, Sérgio (1986). Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guba, Egon and Lincoln, Yvonna (1982). Effective Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, Egon and Lincoln, Yvonna (1986). *Epistemological and Methodological bases of naturalistic Inquiry* in Madaus, George F., Scriven, Michael S. and Stufflebeam, Daniel L. Edt. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing. pp.311- 334.
- Guba, Egon and Lincoln, Yvonna (1990). Fourth General Evaluation. London: Sage Publications.
- Hadji, Charles (1993). A Avaliação, regras do jogo. Porto: Porto Editora.
- Herman, Joan L. *et alia* (1987). Evaluator's Handbook. Newbury Park: Sage Publications.
- Hopkins, David (1992). Evaluation for School Development. Philadelphia: Milton Keynes, Open University Press.
- House, Ernest R. (1986). *Assumptions Underlying Evaluation Models* in Madaus, George F., Scriven, Michael S. and Stufflebeam, Daniel L. Edt. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing. pp 45-64.
- House, Ernest R., ed. (1989). New Directions in educational Evaluation. Basingstone (GB): The Falmer Press.
- Huberman, Michael e Miles, Mathew (1991). Analyse des données qualitatives - Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelas: De Boeck Université.
- Húsen, Torsten e Tuijnman, 1994, *Monitoring Standards in Education: why and how it came about* , in Tuijnman, Albert e Postlethwaite, T Neville ed. Monitoring the Standards of Education. Oxford: Pergamon.

- Kaplan, A. (1987). *Scientific Research Methods* in Keeves, John P. ed. Educational Research Methodology and Measurement. Oxford: Pergamon Press. pp. 87-93.
- Kovacs, Ilona (1991), *Inovação tecnológica e novas Qualificações na Indústria* in Actas da Conferência Nacional - Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. Porto: ME, Getap. pp.116-128.
- Kuhn, Thomas S. (1983). La Structure des Révolutions Scientifiques. Paris: Flammarion.
- Landsheere, Viviane e Lansheere, Gilbert (1977). Definir os objectivos da educação. Lisboa, Moraes Editores.
- Landsheere, Gilbert (1994). Le pilotage des systèmes d'éducation. Bruxelas: De Boeck Université.
- Le Boterf, Guy *et alia* (1992). Comment manager la qualité de la formation. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lecointe, Michel e Rebinguet Michel (1994). Éthique et pratique de l'audit - Les cas des audits de formation. Lyon: Chronique Sociale.
- Leite, Fernando e Figueiredo Alexandra (1995). Inserção Profissional dos Primeiros Diplomados pelas Escolas Profissionais. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lerbert, Georges (1993). Système, Personne et Pédagogie. Paris:ESF Éditeur.
- Lindley, Robert (1996). *Policy design, evaluation and the research base*, in Evaluation of European training, employment and human resource programmes. Thessaloniki: CEDEFOP, pp.27-35.
- Lopes, Helena (1995). *O desenvolvimento das Competências pela Organização do Trabalho* in Estado actual da Investigação em Formação. Porto: Edições Afrontamento. pp.161-174.
- Lopes, Margarida Chagas (1995). Estratégias de Qualificação e Metodologias de Avaliação. Oeiras: Celta.

- Macedo, Berta (1992). Um projecto educativo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Cadernos Área-Escola, nº2.
- Madaus, George F. , Stufflebeam, Daniel e Scriven, Micachael, 1986, *Program Evaluation: A Historical overview* in Madaus, George F., Scriven, Michael S. and Stufflebeam, Daniel L. Edt. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing. pp 3-22.
- Mager, Robert F. (1979). A formulação de objectivos de ensino. Porto Alegre: Editora Globo.
- Marques, Margarida (1990) . *As Escolas Profissionais: Um novo modelo de formação* in Inovação, vol.3, nº3, Lisboa: IIE, pp. 43- 52.
- Marques, Margarida (1993). O modelo educativo das Escolas Profissionais: um campo potencial de inovação. Lisboa: Educa/ANESPO.
- Marques, Maria Margarida (1994). A decisão Política em Educação. O Partenariado Socio-Educativo como modelo decisional. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Merriam, Sharan (1991). Case Study Research in education: A qualitative Approach. San Francisco: Jossey-Basey Publications.
- Monteil, Bernard (1989). *Management de la Qualité - Management par la Qualité*, in Éducation Permanente. Nº 97. pp. 31- 35
- Moon, Bob , editor (1988). Modular Curriculum. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Morin, Edgar (1984). Sociologia. Lisboa: Publicações Europa-América, Biblioteca Universo.
- Morin, Edgar (1991). Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, col. "Epistemologia e Sociedade"
- Morin, Edgar (1994). Mes Démons. Paris: Éditions Stock.
- Muchielli, Roger (1992). La méthode des cas. Paris: ESF Éditeur, Collection Formation Permanente en Sciences Humaines

- Neves, A. Oliveira (1993a). Avaliação da formação profissional em contexto regional. Berlim: CEDEFOP.
- Neves, A. Oliveira *et alia* (1993b). O sistema de aprendizagem em Portugal - Experiência de avaliação crítica. Lisboa: I.E.F.P.
- Nóvoa, António *et al.* (1992). Formação para o desenvolvimento. Lisboa: Estudos Locais, Col. Estudos, nº 7.
- Nyhan, Barry (1991). Promouvoir l'Aptitude a l'Auto-Formation, Bruxelas, Presses Interuniversitaires Europeenes.
- Obin, Jean-Pierre e Cros, Françoise (1991). Le Projet d'établissement. Paris: Hachette.
- OCDE (1992). As escolas e a Qualidade. Rio Tinto: Edições Asa.
- OECD (1993). Education at a glance - OECD indicators. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, Center for Educational Research and Innovation.
- Oliveira, Luísa (1994). *Desenvolvimento das Novas Competências Profissionais e Sucesso na Formação*, in Estado actual da Investigação em Formação. Porto: Edições Afrontamento. pp.143-145.
- Orgogozo, Isabelle (1989). *Qualité: les germes d'une nouvelle culture in Education Permanente*, nº 97, pp.23-30.
- Paul, Jean-Jacques (1987). *Organismes de formation et alternance*, in Formation -Emploi, nº 17, pp. 41-49
- Patton, Michael Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, Sage Publications.
- Patton, Michael Q. (1989). Qualitative Evaluation Methods. London: Sage Publications.
- Patton, Michael Q. (1990a). Utilization-focused evaluation. Newbury Park: Sage Publications.

- Patton, Michael Q. (1990b). Qualitative Evaluation and Research Methods. London: Sage Publications.
- Pavé, Francis, dir. (1994). L'analyse stratégique - sa genèse, ses explications, et ses problèmes actuels - Autour de Michel Crozier. Paris: Éditions du Seuil.
- Pedroso, Paulo (1996). *Formação em alternância: analisar os conceitos, orientar as práticas* in Revista Formar, nº 17, pp. 6-15.
- Peters, Thomas e Waterman, Robert (1987). In search of excellence (Na Senda da Excelência). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pires, Ana Luísa (1994) - *Desenvolvimento das Novas Competências Profissionais*, in Estado Actual da Investigação em Formação. Porto: Edições Afrontamento.
- Planas, Jordi *et alia* (1991). Méthodologie pour l'évaluation ex-post des Programmes Operationnels co-financés par le FSE. Belaterra: Institut des Ciènces de l'Éducation de l'Universidade Autònoma de Barcelona.
- Planas, Jordi e Casal J. (1994). *Avaliar os resultados do FSE: uma tarefa complexa* in Formação Profissional - Revista Europeia, nº3. Berlim: CEDEFOP, p. 34-40.
- Popper, Karl (1972). A lógica da Pesquisa Científica. São Paulo: Editora Cultrix Ltda.
- Popper, Karl (1975). Conhecimento objetivo. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo.
- Popper, Karl (1978). Lógica das Ciências Sociais. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Popper, Karl (1993). Em busca de um mundo melhor. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.
- Programa Petra (1993). Relatório Intercalar. Portugal.
- Quivy, Raymond et Campenhoudt, Luc Van (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

- Rieper, Olaf (1996). Evaluation Practice in European structural Funds, in Evaluation of European training, employment and human resource programmes. Thessaloniki: CEDEFOP, pp.37-43.
- Rodrigues, Maria João (1991). Competividade e Recursos Humanos. Lisboa: Dom Quixote.
- Rodrigues, Maria João et al. (1992). Méthodes d'évaluation de la formation pour les politiques de développement régional. CCE: Programa PETRA .
- Rodrigues, Maria João (1993). Avaliação e aprendizagem social - uma proposta de metodologia. Lisboa: Dinâmia.
- Rosnay, Joel (1975). Le macroscopie. Vers une vision globale. Paris: Seuil.
- Rossi, Peter e Freeman, Howard (1990). Evaluation - A systematic Approach. London: Sage Publications.
- Sanders, James (1992) Evaluating School Programs. Newbury Park, California: Corwin Press, Inc.
- Santos, Boaventura de Sousa (1990). Um discurso sobre as ciências. Lisboa: Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (1993). Introdução a uma Ciência Pós-Moderna. Porto:Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (1994). Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento.
- Schwandt, Thomas e Halpern, Edward (1988). Linking Auditing and Metaevaluation. London: Sage Publications.
- Scriven, Michael (1966). *The contribution of Phylosophy of the Social Sciences To Educational Development*, in The educational Development. Boston: Houghton Mifflin Company, pp. 47-68.
- Scriven, Michael (1978). *Perspectivas e procedimentos de avaliação*, in Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas. Petrópolis: Vozes.

- Scriven, Michael (1986). *Evaluation Ideologies* in Madaus, George F., Scriven, Michael S. and Stufflebeam, Daniel L. Edt., Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, p.229-260.
- Scriven, Michael (1989). *Evaluation as a Paradigm for Educational Research* in House, Ernest R., ed. New Directions in educational Evaluation. Basingstone (GB): The Falmer Press. pp. 53-67.
- Scriven, Michael (1991). Evaluation Thesaurus. Newbury Park: Sage Publications.
- Scriven, Michael (1996) *The theory behind Practical evaluation*, in Evaluation, vol. 2, nº 4, pp. 393- 404.
- Serieyx, Hervé (1989). *Les aspects formateurs de la qualité*, in Éducation permanente. nº 97, pp.19-22.
- Seyfried, Erwin (1996). *Current challenges in the Evaluation of European training, employment and human resource Programmes* in Evaluation of European training, employment and human resource programmes. Thessaloniki: CEDEFOP, pp.7-16.
- Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira, 1986, *Uma visão global sobre as Ciências Sociais*, in Silva, A. Santos e Pinto, J. Madureira, orgs. Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, col. "Biblioteca das Ciências do Homem". pp.9-27.
- Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira, orgs. (1986). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, col. "Biblioteca das Ciências do Homem".
- Silva, Júlio Montalvão; coord. Relatório de Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais. Lisboa.
- Silverman, David (1994). Interpreting Qualitative Data-Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. London: Sage Publications.
- Simons, Helen (1993) *Evolução do pensamento sobre avaliação* in Estrela, Albano e Nóvoa, António, org. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, col. "Ciências da Educação".pp. 155-170.

- Stake, Robert (1976). L'évaluation des Programmes d'Enseignement. Paris: OCDE.
- Stake, Robert (1986). *The Case Study in Social Inquiry* in Madaus, George F., Scriven, Michael S. and Stufflebeam, Daniel L. Edt. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp.279-286
- Stake, Robert (1986). *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation* in Madaus, George F., Scriven, Michael S. and Stufflebeam, Daniel L. Edt. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp.287-310.
- Stake, Robert (1989). *An Evolutionary View of Program Improvement* in House, Ernest R., ed. New Directions in educational Evaluation. Basingstone (GB): The Falmer Press. pp. 89-102.
- Stake, Robert (1995). The Art of case study. London: Sage Publications.
- Stake, Robert (1996). *For all Program Evaluations, there's a Criterion Problem* in Evaluation, vol.2, nº1, pp. 99- 103.
- Stahl, Thomas *et al.* (1993). A organização qualificante: uma visão para o desenvolvimento dos recursos humanos. Bruxelas: Comissão da Comunidade Europeia.
- Stern, Eliot (1992). Evaluation of the Impact of vocational training in a territorial context. Berlin: CEDEFOP.
- Stern, Eliot (1996). *Evaluation Issues for European Programmes*, in Evaluation of European training, employment and human resource programmes. Thessaloniki: CEDEFOP, pp. 63-67.
- Stern, Eliot (1996b). *Editorial* in Evaluation, vol.2, nº1. London:Sage Publications. pp.5-6.
- Stoer, Stephen; Stoleroff, Alan; Coreia, José Alberto (1990). *O novo vocacionalismo na política educativa em portugal e a reconstrução da lógica de acumulação*, in Revista crítica de Ciências Sociais. Nº 29, pp. 11-53.

- Stufflebeam, Daniel (1978). *Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores*, in Avaliação Educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas. Petrópolis: Vozes.
- Stufflebeam, Daniel L. , Webster, William J. (1986). *An analysis of alternative approaches to evaluation* in Madaus, George F., Scriven, Michael S. and Stufflebeam, Daniel L. Edt. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing. pp.23-44.
- Stufflebeam, Daniel L. , Webster, William J. (1986). *The CIPP Model* in Madaus, George F., Scriven, Michael S. and Stufflebeam, Daniel L. Edt. Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp117-142.
- Stufflebeam, Daniel e Skinfield, Anthony (1988). Systematic Evaluation. Boston: Kluwer- Nijhoff Publishing.
- Suleman, Fátima (1994). *A emergência de perfis profissionais em Portugal, in Estado actual da Investigação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento. pp.313-330.
- Suleman, Fátima (1995). Perfis profissionais - conceitos, métodos e dilemas para Portugal. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. (Dissertação de Mestrado)
- Tanguy, Lucie, dir. (1986). L'introuvable relation formation/emploi: un état des recherches en France. Paris: La Documentation Française.
- Touraine, Alain (1984). Le retour de l'acteur, Paris: Fayard.
- Touraine, Alain (1992). Critique de la modernité. Paris: Fayard.
- Taylor, Frederic (1976). Princípios de administração científica. S. Paulo: Edições São Paulo.
- Tuijnman, Albert e Postlethwaite, T Neville, ed. (1994). Monitoring the Standards of Education. Oxford: Pergamon.
- Tyler, Ralph W. (1986). *A Rationale for Program Evaluation* in Madaus, George F., Scriven, Michael S. and Stufflebeam, Daniel L. Edt. Evaluation

Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, p.23-44.

- Vala, Jorge (1986). *A análise de conteúdo*. In: Silva, A. Santos e Pinto, J. Madureira, org. Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, col. "Biblioteca das Ciências do Homem".
- Viallet, François (1987). L'ingénierie de la formation. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Villette, Michel (1994). L'art du stage en entreprise. Paris: Éditions La Découverte.
- Yin, Robert K. (1989). Case Study research: Design and Methods. London: Sage Publications.
- Zay, Danielle (1996). *A escola em Parceria: conceito e dispositivo* in Barroso, João, org. O estudo da Escola. Porto: Porto Editora. pp. 151-165.
- Zeichner, Kenneth M. (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.

<p>Nota: As datas indicadas referem-se à edição consultada, podendo não corresponder nem à primeira, nem à última edição da mesma obra.</p>
--

ÍNDICE DE AUTORES

ÍNDICE DE AUTORES

Ardoino, Jacques - 24, 81, 103, 106.

Aubégnny, Jean - 97, 167.

Azevedo, Joaquim - 31, 33, 35, 38, 43, 47.

Barbier, Jean-Marie - 22, 24, 36, 37, 40, 53, 54, 57, 60, 86, 105, 108, 150.

Bardin, Laurence - 128, 129, 130.

Barroso, João - 35, 36, 38, 155.

Berbaum, Jean - 110.

Berger, Guy - 24, 100, 103, 106.

Berghe, Wouter Van den - 153.

Bloom, Benjamin - 27, 37, 95.

Boudon, Raymond - 108, 174.

Boutinet, Jean-Pierre - 36, 40.

Canário, Rui - 36, 101, 108.

Carneiro, Roberto - 29.

Castro-Almeida, Carlos - 149, 151.

Costa, António Firmino - 125.

Cronbach, Lee - 101.

Crozier, Michel - 101, 105, 106, 111, 185.

Dupouey, Paul - 153.

Estrela, Albano - 111.

Figari, Gérard - 23, 98, 105, 109, 110, 112, 118, 174.

Ghiglione, Rodolphe - 124, 127.

Grácio, Sérgio - 31.

Guba, Egon - 13, 21, 59, 71, ..., 75, 99, 124.

Hopkins, David - 21, 54, 86, 87, 103, 184, 186.

House, Ernest - 58.

Landsheere, Gilbert - 95, 98.

Le Boterf, Guy - 153, 157, 158.

Lecointe, Michel - 83, 107.

Lopes, Helena - 43.

Macedo, Berta - 96, 104.

Mager, Robert - 37, 95.

Marques, Margarida - 13, 30, 31, 37, 39, 40, 41, 44, 46, 47, 48, 52, 164, 171, 172.

Matalon, Benjamin - 124, 127.

Merriam, Sharan - 121.

Neves, A. Oliveira - 43.

Nóvoa, António - 97, 104, 111.

Patton, Michael - 46, 66, 85, 86, 88, 89, 100, 104, 127, 147.

Pinto, Madureira - 107.

Planas, Jordi - 77, 79, 99, 102, 148.

Popper, Karl - 108.

Rodrigues, Maria João - 21, 54, 78, 80, 84, 85, 101, 103.

Santos, Boaventura Sousa - 54, 84.

Scriven, Michael - 13, 60, 61, 67, 68, 69, 71, 92.

Stake, Robert - 13, 60, 63, ..., 67, 72, 86, 92, 120, 124.

Stufflebeam, Daniel - 13, 21, 48, 58, 60, ..., 64, 66, 70, 76, 86, 100.

Stern, Eliot - 21, 102.

Touraine, Alain - 81.

Vala, Jorge - 129.

Yin, Robert - 119, 121, 123.

ÍNDICE TEMÁTICO

ÍNDICE TEMÁTICO

acção colectiva - 54, 91, 94, 110, 111, 179, 180, 183.

actores - 12, 13, 15, 19, 21, 22, 24, 25, 27, 33, 37, 38, 39, 44, 47, 48, 50, 53, 54, 58, 63, 67, 81, 84, 91, 92, 97, 98, 99, 101, 104, 107, 111, 112, 121, 122, 123, 124, 127, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 153, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 178, 179, 182, ..., 186.

aprendizagem - 21, 30, 33, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 60, 65, 68, 69, 90, 92, 95, 96, 100, 101, 103, 131, 134, 149, 150, 158, 161, 169, 170, 172, 181, 182, 186.

avaliação compreensiva - 64, ..., 67, 72.

avaliação do processo - 62, 63, 64, 91, 131, 137.

avaliação do produto - 63, 64, 91.

avaliação *ex-ante* - 64, 76, ..., 79, 91, 153.

avaliação *ex-post* - 64, 78, 79, 85, 91.

avaliação externa - 15, 51, 52, 56, 76, 84, 85, 91, 144, 146, 175.

avaliação formativa - 50, 60, 66, 68, 69, 91, 150.

avaliação interna - 48, 56, 76, 84, 85, 91, 130, 149, 150, 151.

avaliação *on-going* - 78, 79, 91.

avaliação sumativa - 65, 68, 69, 91.

audit - 76, 83, 84.

auditoria - 81, 83.

competências - 21, 28, 31, 37, 38, 41, 43, 45, 48, 141, 153, 154, 156, 173, 184.

conflito - 74, 75, 157.

consenso - 36, 37, 40, 60, 74, 75, 181, 182.

contexto - 11, 13, 14, 20, 23, 24, 27, 29, 33, 35, 37, 56, 58, 62, 63, 64, 72, 79, 81, 86, 91, 97, 100, 107, 109, 117, 127, 131, 132, 154, 156, 171, 172, 178, ..., 181, 184, 185.

construtivismo - 47, 72.

controle - 73, 76, 81, 90, 100, 106, 133, 134, 153, 162, 164, 165, 175, 176.

critérios - 20, 24, 31, 57, 82, 96, 116, 131, 152, 155, ..., 158, 184, 186.

custo - 21, 68, 80.

decisão - 12, 15, 21, 22, 50, 52, 58, 60, 61, 78, 82, 88, 89, 90, 96, 98, ..., 104, 111, 125, 148, 152, 157, 161, 164, 165, 166, 175, 176, 179.

destinatários - 11, 21, 32, 51, 53, 65, ..., 68, 82, 90, 159, 175.

desenvolvimento - 14, 21, ..., 24, 28, ..., 32, 34, 35, 38, 39, 41, 43, ..., 47, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 60, 61, 66, 68, 76, ..., 79, 84, 88, 92, 102, 131, 132, 139, 140, 141, 144, 153, 156, 158, 160, 163, 167, 171, 178, 179, 181, 183, 184, 186.

educação/formação - 11, 12, 14, 20, 28, 31, 35, 178.

efeitos - 25, 27, 54, 59, 60, 63, 64, 69, 70, 71, 78, 79, 80, 94, 98, 101, 102, 109, 144, ..., 147, 151, 174, 175, 179, 181, 184, 185, 186.

eficácia - 51, 54, 56, 76, 78, 79, 80, 82, 95, 98, 101, 149, 179, 181, 182.

eficiência - 78, 80, 98, 101.

estágios - 28, 136, 163, 172.

estudo de caso - 12, 14, 116, 116, ..., 123, 130, 131, 132.

formação - 12, 14, 15, 20, ..., 25, 27, ..., 35, 37, ..., 45, 47, 49, ..., 54, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 65, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 82, 84, 88, 90, 97, ..., 106, 116, 117, 118, 121, 125, 126, 131 132, 136, ..., 142, 149, 150, 152, ..., 162, 166, 167, 168, 178, 179, 181, 184, 185, 186.

inovação - 21, 47, 50, 101, 170, 182, 186.

inserção - 39, 42, 51, 52, 79, 126, 157, 167, 172.

interesses - 13, 20, 21, 25, 36, 44, 46, 53, 63, 85, 87, 89, 99, 104, 117, 124, 153, 167, 168, 178, 181, ..., 184.

modelo - 12, ..., 15, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 33, 34, 35, 40, 47, 48, 49, 56, 58, 60, 61, 64, 66, 67, 69, 71, ..., 74, 76, 78, 81, 90, 92, 97, 100, 107, ..., 111, 117, 119, 122, 124, 127, 158, 161, 167, 169, 170, 171, 176, 178, ..., 181, 183.

modular - 41, 163, 169, 170, 171, 184.

mudança - 12, 21, 23, 24, 27, 29, 36, 37, 56, 58, 74, 79, 92, 94, 101 107, 111, 145, 178, 181, 186.

mérito - 62, 67, 68, 69.

monitorização - 22, 76, 81, 82, 83, 147, 152, 163, 164, 175.

negociação - 15, 21, 28, 36, 40, 74, 75, 87, 101, 102, 103, 151, 157, 174, 182.

objectivos - 11, 20, 24, 25, 32, 35, 37, 40, 41, 46, 48, 52, 53, 54, 58, ..., 63, 65, 67, ..., 70, 75, 76, 79, 80, 82, ..., 85, 92, 95, 96, 99, 100, 108, 119, 123, 124, 125, 127, 129, 130, 144, 149, 155, 165, 167, 174, 179, 181, 183, 184.

parceria - 27, 35, 45, 131, 140, 141, 142, 181.

participação - 12, 21, 28, 33, 88, 89, 98, 102, 103, 104, 126, 137, 146, 148, 153, 157, 168, 172, 178, 180, 181, 182.

processo - 11, 12, 14, 21, 22, 24, 25, 35, ..., 40, 43, ..., 46, 48, 50, 51, 52, 57, 58, 61, ..., 64, 73, 79, 81, 82, 88, 89, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 106, 109, 111, 112, 119, 120, 122, 124, 125, 130, 131, 137, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 157, 158, 166, ..., 169, 172, 175, 182, 183, 184, 186.

produtos - 66, 97, 108, 134, 154, 183.

projecto - 11, 13, 14, 15, 19, ..., 25, 27, 29, 35, ..., 41, 44, 45, 52, 54, 58, 59, 61, 62, 66, 70, 84, 85, 96, 103, 111, 117, 118, 122, 123, 124, 127, 131, 132, 134, 136, 140, 141, 142, 146, 149, 150, 152, 153, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 154, 172, 174, 178, 186.

quadro de referência - 11, 13, 14, 19, 22, ..., 25, 77, 94, 95, 100, 104, ..., 107, 110, 111, 112, 117, 118, 127, 152, 156, 182.

qualidade - 24, 25, 30, 39, 40, 46, 48, 51, 53, 63, 65, 66, 76, 80, 84, 85, 90, 97, 109, 110, 117, 130, 133, 134, 149, 152, ..., 160, 168, 172, 173, 181, 185.

qualificação - 32, 34, 39, 50, 117, 157, 159, 160, 161.

referencial - 13, 14, 38, 81, 105, 106, 109, 110, 111, 153, 155, 182, 183.

resultados - 11, 12, 14, 21, 23, 24, 36, 46, 49, ..., 54, 56, 58, ..., 61, 63, 64, 65, 67, 69, 73, 78, 79, 80, 83, 86, ..., 92, 96, ..., 99, 103, 104, 105, 109, 120, 121, 142, 144, ..., 148, 150, 152, 154, 165, 167, 174, 181, ..., 185.

sistema - 15, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 36, ..., 39, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 76, 81, 82, 88, 90, 95, 97, 98, 104, 108, ..., 111, 122, 126, 130, 142, 145, 149, 152, 155, 156, 158, ..., 161, 163, ..., 166, 172, 175, 176, 178, 181.

sujeito - 13, 24, 41, 54, 73, 103, 106, 124, 127.

